pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Firsova-Eckert, Elizaveta [Hrsg.]; Schubert, Kai E. [Hrsg.]

# Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung. Analysen und didaktische Impulse

*Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 174 S.*

Quellenangabe/ Reference:
Firsova-Eckert, Elizaveta [Hrsg.]; Schubert, Kai E. [Hrsg.]: Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung. Analysen und didaktische Impulse. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 174 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318231 - DOI: 10.25656/01:31823; 10.3224/84743099

*https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318231*
*https://doi.org/10.25656/01:31823*

in Kooperation mit / in cooperation with:

*https://www.budrich.de*

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Elizaveta Firsova-Eckert
Kai E. Schubert (Hrsg.)

# Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung

## Analysen und didaktische Impulse

Verlag Barbara Budrich

# Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung

Elizaveta Firsova-Eckert
Kai E. Schubert (Hrsg.)

# Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung

## Analysen und didaktische Impulse

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Gefördert durch den Open-Access-Publikationsfonds der Justus-Liebig-Universität-Gießen | Diese Publikation wurde von NiedersachsenOPEN, dem zentralen niedersächsischen Open-Access-Publikationsfonds, unterstützt. | We acknowledge the financial support of NiedersachsenOPEN, the Open Access Publishing Fund of Lower Saxony.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO2-kompensierte Produktion.
Mehr Informationen unter https://budrich.de/nachhaltigkeit/.

© 2024 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84743099).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3099-5 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3234-0 (PDF)
DOI 10.3224/84743099

Druck: docupoint GmbH, Barleben
Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: lehfeldtmalerei.de
Satz: Michaela Moreels, Dillingen

# Inhalt

*Kai E. Schubert und Elizaveta Firsova-Eckert*
Bildung über Antisemitismus und den Nahostkonflikt ..... 7

## Wissenschaftliche Perspektiven

*Thomas Haury*
Antisemitismus gegen Israel – Unterschiedliche Verständnisse von Judenfeindschaft und Praxisimplikationen (Interview) ..... 22

*Kai E. Schubert und Christoph Wolf*
Die curriculare Obdachlosigkeit der Themen Nahostkonflikt und israelbezogener Antisemitismus ..... 35

*Sebastian Salzmann*
Israelbezogener Antisemitismus im Schulunterricht: Überlegungen am Beispiel einer Fallanalyse ..... 48

*Christina Brüning und Keren Cohen*
Teaching the Israeli-Palestinian Conflict Through the Film Lemon Tree by Eran Riklis ..... 66

*Elizaveta Firsova-Eckert*
Bildung zum Nahostkonflikt durch den Jugendaustausch. Der deutsch-israelische Jugendaustausch und seine Wirkung auf die Fähigkeit zur Perspektivübernahme ..... 83

## Praxisperspektiven

*Helen Sophia Müller, Amina Nolte und Johanna Voß*
Das Projekt „Israel-Palästina-Bildungsvideos“ (Interview) ..... 100

*Rosa Fava*
Die brüchige Verbindung von Antisemitismus- und Rassismuskritik –
Eine Momentaufnahme aus der Offenen Jugendarbeit nach den Massakern der
Hamas und während des Gaza-Kriegs 2023 ..... 112

*Michael Sauer*
Der Nahostkonflikt als Identitätskonflikt – Möglichkeiten und Grenzen eines
Konzeptwechsels im politischen Unterricht ..... 126

*Max Munz*
Israelbezogener Antisemitismus an Haupt-/Werkrealschulen:
pädagogische Ansatzpunkte und Unterrichtsstrategien ..... 141

*Enno Stünkel*
Die antisemitische Situation – Verunsicherungen nach dem 7. Oktober 2023 ..... 158

Die Autor*innen ..... 172

# Bildung über Antisemitismus und den Nahostkonflikt

Kai E. Schubert und Elizaveta Firsova-Eckert

## 1. Einleitung

Der 7. Oktober 2023 markiert einen historischen Einschnitt: An diesem Tag überwand die palästinensische Organisation Hamas die Sicherheitsanlage, die den palästinensischen Gazastreifen vom Kernland des Staates Israel trennt. Die Terrorist*innen richteten unter den israelischen Soldat*innen wie auch den zivilen Einwohner*innen der Region Verbrechen von schockierender Grausamkeit an: Morde, Verstümmelungen, sexualisierte Gewalt, Verbrennen von Menschen und Eigentum, Leichenschändungen. Die Taten wurden an Frauen, Männern und Kindern verübt. Hunderte Israelis wurden noch am selben Tag in den Gazastreifen entführt (vgl. Croitoru 2024, 161ff.). Während einige seitdem freigekommen sind oder ihr Tod bestätigt wurde, ist das Schicksal von über 100 Israelis zum Redaktionsschluss dieses Buches noch ungewiss. Israel reagierte mit einer umfassenden und anhaltenden militärischen Operation, die einerseits die Geiseln befreien und andererseits die Herrschaft der Hamas über Gaza beenden soll. Beim Gegenanschlag des israelischen Militärs gegen die Hamas sind zum aktuellen Zeitpunkt nach Angaben palästinensischer Behörden über 30.000 Palästinenser*innen gestorben, unzählige weitere wurden verletzt und der Krieg dauert weiter an.

Die Öffentlichkeit ringt um die Begrifflichkeiten, die dem Schmerz durch die Hamas-Verbrechen nur annähernd gerecht werden. So ist die Rede von einem „genozidalen Massaker" der Hamas und einer „zutiefst existenzielle Erschütterung für Juden und Jüdinnen in aller Welt" (Martini/Bittermann 2024, 9). Unmittelbar nach dem 7. Oktober wurde deutlich, dass dieser eine enorme Entgrenzung antisemitischen Verhaltens zu Folge hatte (vgl. Lelle/Uhlig 2023).

Während noch vor kurzem auch durch Wissenschaftler*innen konstatiert wurde, in der Öffentlichkeit sei es um das Thema Nahostkonflikt „relativ still" (Schliwski 2023, 1) geworden, änderte sich dies nach dem 7. Oktober 2023 schlagartig: Nun steht der Konflikt wieder im „Zentrum der internationalen Aufmerksamkeit" (Busse 2024, 20). Unmittelbar nachdem 7. Oktober wurde der Nahostkonflikt hochrelevant für Bildungsinstitutionen, zunächst insbesondere Schulen, später auch Universitäten, erachtet. Die bestehenden Lücken und das bisherige weitgehende Fehlen einer Auseinandersetzung mit dem Thema in die-

sen Kontexten fielen sofort auf und ins Gewicht. Die in der Bildungsforschung bekannte Unsicherheit vieler Lehrkräfte mit dem Thema verstärkte sich angesichts zugespitzter gesellschaftlicher Erwartungen wie auch mitunter aggressiver antisemitischer Reaktionen durch Jugendliche.[1]

Der Nahostkonflikt besitzt damit nicht nur innerhalb seiner geografischen Grenzen im Nahen Osten, sondern auch in Deutschland und Europa eine herausragende Bedeutung. Diese Wichtigkeit manifestiert sich nicht nur durch seine umfassende mediale Präsenz, sondern auch durch seine emotionale Aufladung und die vielfältigen Solidaritätsgefühle in der Gesellschaft, welche sich häufig gegenüberstehen und sich in der einseitigen Perspektivübernahme zum Nahostkonflikt zeigen. Als Gegenstand der Lehre und des Lernens ist der Nahostkonflikt von immensem Gewicht (Niehoff 2016, 13; Fava, 2019). Jugendliche zeigen sich stark emotional berührt und betroffen von den Krisen innerhalb des Konflikts (Fava 2019; Follert/Stender 2010, 219; Niehoff 2016, 13). Diese unterschiedlichen Perspektiven bergen das Risiko, zu diametral gegensätzlichen Schlussfolgerungen in der Debatte über den Nahostkonflikt zu gelangen, womit sich ein akuter Bedarf der Auseinandersetzung der pädagogischen Bildungspraxis ergibt. Aber nicht nur aufgrund seiner Rezeption, sondern auch anhand weiterer politikwissenschaftlicher und -didaktischer Gesichtspunkte kommt dem Konflikt als „älteste[m] ungelöste[m] Regionalkonflikt von internationaler Bedeutung“ (Johannsen 2023, 1) eine hohe Relevanz zu.

Wird jedoch die Frage, inwiefern der 7. Oktober einen Einschnitt markiert, aus der Sicht von pädagogischer Praxis, Bildungsforschung und wissenschaftlicher Didaktik betrachtet, entsteht ein ernüchternder Eindruck: „Die Frage, was sich für die politische Bildung durch den 7. Oktober ändert, ist schnell beantwortet: Das Massaker ändert nichts an den Herausforderungen im Bildungsbereich; die Probleme lagen bereits vorher offen auf dem Tisch“ (Grimm 2023, 58).

Eine pädagogische und bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Antisemitismen erfolgt erst seit einigen Jahren systematisch. Auch innerhalb der praktischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus kam dem Nahostkonflikt bislang nur eine untergeordnete Rolle zu. Auffällig ist ein großes Missverhältnis zwischen der faktischen gesellschaftliche Relevanz des israelbezogenen Antisemitismus wie auch des Themas Nahostkonflikt allgemein und der kaum vorhandenen praktischen wie wissenschaftlichen pädagogischen Bearbeitung.

Im Folgenden wollen wir daher zunächst einen Überblick über die Entstehung der gegenwartsbezogenen pädagogischen Bearbeitung von Antisemitismus als Arbeitsfeld geben.

1 Weitere und anders gelagerte Reaktionsmuster Jugendlicher sind wahrscheinlich, wurden medial allerdings kaum berichtet. Hierzu wird weitere Forschung benötigt.

## 2. Zur Geschichte der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus nach 1945

In der Zeit nach 1945 waren die Themen Judentum und Antisemitismus (und damit verbunden: die Shoah) in Westdeutschland zunächst auffallend abwesend in der Schule: „[F]ast alles, was einer kritischen Auseinandersetzung mit Wurzeln und Verläufen des Nationalsozialismus hätte dienen können, [fiel] unter den Tisch" (Kloke 2021, 329). Dies steht im Kontext der in Geschichtswissenschaft und -didaktik „vorherrschende[n] Tradition der Nichtbeachtung bzw. der Bezugnahme auf Klischeevorstellung" in Bezug auf jüdische Geschichte (Langer-Plän 1995, 111). Diese blieb nach 1945 im westdeutschen Geschichtsunterricht „ausgespart" (ebd., 120; vgl. 171). Im „einschlägige[n] Schrifttum zur politischen Bildung" diskutierte man nach dem Zweiten Weltkrieg und in den 1950er Jahren „nirgendwo über die unterrichtliche Bewältigung solcher Probleme wie ‚Judentum' und ‚Antisemitismus'" (Schilling 1960, 134).

1962 beschlossen die zehn westdeutschen Länder, dass die NS-Geschichte sowie die Shoah grundsätzlich an Schulen zu unterrichten seien. Das Schulfach Geschichte wurde gar „zu einem Gradmesser für die öffentliche Bewußtwerdung [sic!]" der NS-Verbrechen (Langer-Plän 1995, 143). Bereits dies musste sich erst in einem zähen Prozess und gegen Widerstände entwickeln: Noch in den 1960er Jahren bestand ein „eklatante[r] Mangel an Behandlung von Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht", im Wesentlichen wandelten sich die Lehrbücher erst in den 1970er Jahren (Lange 1994, 15). Die 1960er Jahre sind dann von einem langsam anwachsenden fachlichen Interesse an deutsch-jüdischer Geschichte geprägt (Langer-Plän 1995, 143), eine offenbar erste geschichtsdidaktische Fachveröffentlichung legte Schilling (1960) vor.

Die Entwicklung folgte nicht in erster Linie einer systematischen didaktischen Debatte, sondern einer Reihe antisemitischer Vorfälle und einem aus öffentlicher Empörung resultierenden politischen Handlungsdruck: „Nationalsozialismus, Antisemitismus und Geschichte der Juden wurden zu herausgehobenen Themen des Unterrichts weniger durch Lehrpläne als durch außerschulische Ereignisse" (Lange 1994, 13). Verschiedene antisemitische Vorfälle wie Hakenkreuzschmierereien (z. T. an Synagogen) werden in der Rückschau wie zeitgenössisch als „antisemitische Welle" wahrgenommen (vgl. Kraushaar 2010). Die Diskussion um politische Bildung war durchaus erkennbar durch die Erfahrung des Nationalsozialismus geprägt. Es ging gesellschaftlich „bis weit in die 1980er-Jahre noch darum, einen Raum für die Auseinandersetzung mit dem Holocaust geschichtspolitisch zu erkämpfen" (Sternfeld 2013, 19). Die Themen Antisemitismus und Judentum wurden und werden allerdings auch im vereinigten Deutschland nach 1990 an der Schule meist ausschließlich in Bezug auf den Nationalsozialismus behandelt, antisemitische Phänomene

nach 1945 werden marginalisiert (Kößler 2006; Salzborn/Kurth 2021; Niehoff 2020, 16; Gläser et al. 2021, 78).

## 3. Veränderungen im 21. Jahrhundert: Erstarkende Rolle des Nahostkonflikts im Zusammenhang mit Antisemitismus

Nachdem der gesellschaftliche Einfluss des Antisemitismus in Westdeutschland in Bezug auf die Gesamtgesellschaft über Jahrzehnte der Tendenz nach abnahm (vgl. Bergmann/Erb 1991), stagnierte diese Entwicklung in den 1990er Jahren. Die Rede Martin Walsers in der Frankfurter Paulskirche anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels an ihn 1998 wird als ein Ende dieses Trends ausgemacht. Hier wurde öffentlich und an prominenter Stelle die Ablehnung der Erinnerung an die Schoah artikuliert und von Vertreter*innen der gesellschaftlichen Elite fast geschlossen mit Applaus bedacht (vgl. Rensmann 2004, 356ff.). Hier stand noch klar der direkte Bezug auf den Nationalsozialismus im Vordergrund.

Eine „neue Unübersichtlichkeit" (Bergmann 2011) in Bezug auf Antisemitismus entstand jedoch, als sich in den 2000er Jahren der Antisemitismus auf verschiedenen Wegen, darunter auch Übergriffe und Anschläge auf Jüdinnen*Juden massiv und international artikulierte. Dieser „völlig unerwartete Ausbruch einer Welle an antisemitischer Gewalt zu Beginn des 21. Jahrhunderts" (Embacher et al. 2019, 9) stand im Kontext des eskalierenden Nahostkonflikts. Zuvor war der vielversprechende israelisch-palästinensische Friedensprozess endgültig gescheitert und in der blutigen zweiten palästinensischen „Intifada" gegen Israel gemündet. Parallel zu den anhaltenden Unruhen sowie Krieg und Terror in der israelisch-palästinensischen Konfliktlage wurde eine radikale Israelfeindlichkeit in Europa und den USA als der „neue Antisemitismus" (Heilbronn et al. 2019) diskutiert, hinzu kam der Umstand, dass dieser v. a. arabischen Migrant*innen zugeschrieben wurde (so verübten Palästinenser im Jahr 2000 einen Angriff auf die Düsseldorfer Synagoge).[2] Ferner wurde Antisemitismus nun auch in Europa zum Teil mit dezidierter islamischer und dschihadistischer Aufladung beobachtet (vgl. Bergmann/Wetzel 2003). Israelfeindlichkeit und ihre Duldung wurden jedoch auch anhand von Personen kritisiert, die der „gesellschaftlichen Mitte" zuzurechnen sind.[3] Dies führte seitdem zu diversen Kontroversen und Skanda-

2 Es handelte sich dabei um kein vollkommen neues Phänomen der Gewalt gegen Jüdinnen*Juden in Deutschland: So gab es zuvor bereits das palästinensische Attentat auf die israelische Olympiamannschaft 1972 in München, vgl. Kellerhoff 2022.

3 Weniger im Fokus stand und steht, dass auch der Rechtsextremismus in der Regel radikal antiisraelisch ausgerichtet ist, vgl. Botsch 2019.

len in der (Medien-)Öffentlichkeit. Derartige Debatten scheinen sich zuletzt in Bezug auf ihre Anzahl, Polarisierung, Heftigkeit und Konsequenzen zuzuspitzen.

Israelbezogener Antisemitismus wurde dabei auch als eine Form der „akzeptierten Artikulation" (Bernstein 2021, 24) insbesondere auch in Deutschland genutzt, um antisemitische Ressentiments zu äußern, die nach der Schoah und dem Nationalsozialismus mit dem Ideal der „Ächtung des Antisemitismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft" (ebd.) einen gesamtgesellschaftlichen Legitimitätsverlust erlitten haben. Vor allem die Frage hinsichtlich der Abgrenzung zwischen einer Haltung, die sich in einer Kritik der Politik Israels zeigt, und der antisemitischen Haltung der Generalisierung von Jüdinnen*Juden war häufig Gegenstand der Debatte um israelbezogenen Antisemitismus (Heyder et al. 2005, 149).

Die etablierte Diskussion über Bildung und Antisemitismus war angesichts dessen überfordert. Sie drehte sich bis in die 2000er Jahre um den historischen Antisemitismus und fokussierte vor allem die autochthone Mehrheitsgesellschaft. Als Lernende wurden Personen angenommen (primär Jugendliche), die eine familienbiographische Verbindung zu den NS-Tätern und Mitläufer*innen hatten – sowohl (jüdische) Betroffene als auch Deutsche mit „Migrationshintergrund" wurden meist noch nicht reflektiert. Im Zusammenhang mit einem sich erst spät vollziehenden Wandel des bundesdeutschen staatlichen und gesellschaftlichen Selbstverständnisses als Migrationsgesellschaft wurde auch die Frage aufgeworfen, welche Rolle die Veränderungen in der Bevölkerungszusammensetzung für Bildung über den Nationalsozialismus, Schoah und Antisemitismus spielen (vgl. Fava 2015; Fechler et al. 2000). Zur gleichen Zeit beobachteten Albert Scherr und Barabara Schäuble (2006, 111) in Bezug auf pädagogische Materialien zum Nahostkonflikt: „Die Entwicklung geeigneter pädagogischer Konzepte steht noch fast vollständig aus", sie verwiesen nur auf wenige erste entsprechende Ansätze. Auch „in der Breite pädagogischer Theorie- und Konzeptbildung" sei aktueller Antisemitismus zu dieser Zeit „kaum angekommen" (Fechler et al. 2006, 12; vgl. Stender 2011, 36). Die Evaluator*innen des damaligen Förderprogramms der Bundesregierung „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus" schrieben noch 2004, es gäbe in Deutschland „kaum Konzepte der außerschulischen Bildungsarbeit zum Umgang mit Antisemitismus" (Brüggemann et al. 2004, 94).

Es kam zu einer folgenreichen Formierung des pädagogischen Feldes: Staatliche Förderstrukturen unterstützten seit den 2000er Jahren insbesondere außerschulische Bildungsakteure bei der Entwicklung von Konzepten gegen aktuelle Formen von Antisemitismus. Später wurden aktuelle Ausdrucksformen des Antisemitismus zeitweise sogar ein Förderschwerpunkt des Bundesprogramms „Demokratie leben!" (2015–2019). Dies entspricht der Empfehlung der OSZE (2006, 189):

> "New forms of anti-Semitism cannot be sufficiently addressed by Holocaust education alone. The history of the Holocaust is only one aspect of contemporary anti-Semitic discourse. Contemporary anti-Semitism must therefore be acknowledged as an issue in and of itself."

Es entwickelte sich im Feld der außerschulischen (insbesondere Jugend-)Bildung ein Arbeitsfeld, das sich zumeist als „antisemitismuskritische" Bildung versteht (Stender 2017, 2011; Rajal 2020). Durch den interdisziplinären Zugang und die traditionelle Kluft zwischen akademischer Bildungsforschung und außerschulischer Bildung ist zu erklären, dass zentrale Fragen „bis heute weitestgehend und erstaunlicherweise empirisch kaum geprüft sind" (Grimm/Müller 2020, 17; vgl. Niehoff 2017, 15).

## 4. Bildungsforschung zu Antisemitismus: zahlreiche Desiderate

Neuere Studien zu den Bildern, die Jugendliche von Jüdinnen*Juden haben sowie deren Quellen, haben ergeben, dass selten eine persönliche Begegnung die Grundlage bildet. Zentral sind vielmehr Information, die Jugendliche über „Juden" aus ihren Peer-Groups erhalten und mediale Repräsentationen des Judentums. Schulische Kontexte bilden „den zentralen Zusammenhang der Auseinandersetzung mit dem Judentum" (Hübscher et al. 2021, 52) für die meisten Jugendlichen. Insofern ist es bemerkenswert, dass die Diskussion über Antisemitismus an der Schule in größerem Ausmaß erst nach der Veröffentlichung der Studie von Julia Bernstein et al. (2018) geführt wurde und sich insofern „gerade erst am Anfang" (Salzborn 2020, 8) befindet.

Politisch ist eine verstärkte Auseinandersetzung mit Antisemitismus offensichtlich gewollt: So gab es in den letzten Jahren gleich zwei gemeinsame Erklärungen des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz (Zentralrat der Juden in Deutschland/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2016; Zentralrat der Juden in Deutschland et al. 2021). Die Bundesregierung veröffentlichte 2022 erstmals eine „Nationale Strategie gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben" (Bundesregierung 2022). In ihr wird die Bedeutung der politischen wie auch der antisemitismuskritischen Bildung hervorgehoben (vgl. ebd., 28). Mit Blick auf das Schulsystem sei das Ziel der Bundesregierung „insbesondere die Vermittlung von Wissen über Israel und seine Geschichte" (ebd.; vgl. Bundesregierung 2020). Auf eine „Wissensvermittlung" kann sich die politische Bildung freilich nicht beschränken. Für die Entwicklung einer eigenständigen politischen Urteilsfähigkeit und dem Erreichen weiterer Ziele politischer Bildung sind weitergehende Überlegungen und Konzepte notwendig (vgl. Müller 2021).

> "[I]n recent years there has been a multitude of pedagogical and didactic handouts on the part of NGOs critical of antisemitism for targeting antisemitism" (Gläser et al. 2021, 94).

Israelbezogener Antisemitismus scheint hierbei jedoch nicht immer einen zentralen Stellenwert einzunehmen oder überhaupt berücksichtigt zu werden: Die Position, dass der „Nahost-Konflikt […] eines der Themen [ist], die bei der Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus von zentraler Bedeutung sind", ist offenbar in Fachdiskursen nicht kontrovers (Kößler/Schmidt 2020, 218). Trotz der in der genannten Literatur vielfältig anzutreffenden Hinweise auf die Bedeutung des israelbezogenen Antisemitismus schreiben Jan Riebe und Hanne Thoma (2012, 2) seiner Thematisierung ein „Nischendasein" in der Bildungsarbeit zu. Gefragt wird gar, ob neben dem Judentum auch der Staat Israel „Tabufelder der historisch-politischen Bildung in Deutschland" seien (vgl. Kaufmann 2015). Eine Erhebung der Innenministerkonferenz ergab, dass zum Stichtag 01.01.2022 zwar dem Bund und den Ländern 649 Projekte und Maßnahmen, die sich der Prävention bzw. der Bekämpfung des Antisemitismus widmen, bekannt waren. Hiervon setzen sich allerding lediglich 35 (also nur etwa fünf Prozent) explizit zumindest teilweise mit dem Nahostkonflikt und/oder israelbezogenem Antisemitismus auseinander (Innenministerkonferenz 2022, 4). Die Innenministerkonferenz sieht daher in diesem thematischen Bereich einen spezifischen Handlungsbedarf (ebd., 5).

Dennoch konnte bislang keine größere Forschungsinfrastruktur zur Begleitung dieses Vorhabens aufgebaut werden.[4] Entsprechende Bedarfe wurden bereits langjährig artikuliert. Laut Karoline Georg, Mirko Niehoff und Aycan Demirel (2009, 233) bestehe ein „dringender Handlungsbedarf" hinsichtlich sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschungen, derer „eine möglichst adäquate und zielgenaue Pädagogik gegen Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft immer auch" bedürfe. Die Pädagog*innen Barbara Schäuble und Hanne Thoma dokumentierten den 2004 stattgefundenen Workshop „Antisemitismus – eine Herausforderung für die (politische) Bildungsarbeit", den das American Jewish Committee (AJC), die Taskforce Education on Anti-Semitism (TEA) sowie die Jugendbildungsstätte Anne Frank (heute „Bildungsstätte Anne Frank" in Frankfurt am Main) veranstalteten. Bereits damals äußerten die teilnehmenden Expert*innen unter anderem Bedarfe nach:

4 Eine dahingehende Initiative war die Forschungs- und Arbeitsstelle »Erziehung nach/über Auschwitz« in Hamburg, die jedoch keine dauerhafte Finanzierung erlangen konnte und lediglich von 1998 bis 2002 bestand. Im Jahr 2021 wurde der Forschungsbereich „Gesellschaftliches Erbe des Nationalsozialismus" an der Frankfurt University of Applied Sciences gegründet.

> „einer Bestandsaufnahme der existierenden Ansätze einer Pädagogik zum Umgang mit Antisemitismus (…);
>
> einer wissenschaftlichen Diskussion und Definition der Ziele einer Pädagogik gegen Antisemitismus im Verhältnis zur antirassistischen Bildungsarbeit und zu anderen Konzepten der Moral- und Werteerziehung;
>
> einer Forschung im Bereich der Entwicklung pädagogischer Methoden und Instrumente zum Umgang mit Antisemitismus, von Trainingsprogrammen, Materialien für Lehrkräfte, Pädagogen, Multiplikatoren, etc.;
>
> (…) der Evaluation der pädagogischen Konzepte und Methoden zum Umgang mit Antisemitismus" (Schäuble/Thoma 2006, 241).

Zwar hat das Arbeitsfeld der antisemitismuskritischen Bildung einen eigenen Fachdiskurs hervorgebracht und sich „gerade in den letzten fünf bis zehn Jahren noch einmal stark weiterentwickelt" (Wilmot et al. 2022, 57). Dennoch ist von einer „fragile[n] Geschichte antisemitismuskritischer Bildung" (Yetkin et al. 2022, 232) die Rede und es besteht weiterhin fachlicher Klärungs- und Forschungsbedarf. Nur wenige Institutionen existieren, die die wissenschaftlich-pädagogische Bearbeitung von Antisemitismus institutionell absichern und dauerhaft gewährleisten. Forschung zur pädagogischen Praxis liegt international kaum vor (vgl. Kahn-Harris/Boyd 2023; Pistone et al. 2021). "[D]iscussions of antisemitism are also rare in higher education pedagogy and the scholarship of teaching and learning" (Levine Daniel et al. 2020, 2).

Aus der Problembeschreibung zeichnet sich ab, dass einer pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus eine erhebliche Bedeutung zukommt. Dies gilt gerade auch für seine besonders virulenten, israelbezogenen Ausdrucksformen. Seit ungefähr 20 Jahren wird in diesem Bereich spezialisierte Arbeit geleistet und werden öffentliche Fördergelder verwendet. Gerade weil die Arbeit zum Thema Antisemitismus grundlegende persönliche identitätsbezogene Fragen berühren kann, sind ihre Ergebnisse nicht vorhersehbar. „Kaum ein pädagogisches Handlungsfeld ist so moralisch überladen und durch unbewusste Ambivalenzen, Ängste und Schuldgefühle verzerrt wie das des Umgangs mit Antisemitismen bei Jugendlichen" (Stender 2011, 42).

„Antisemitische Einstellungen können durch die unzulängliche und unangemessene Beschäftigung mit jüdischer Geschichte, dem Judentum oder Israel entstehen oder verstärkt werden" (Bundesministerium des Innern 2017, 216). Aus diesem Grund ist die Frage, wie die pädagogische Arbeit zu Antisemitismus didaktisch gestaltet werden kann, jenseits des wünschenswerten Ergebnisses alles andere als trivial.

## 5. Inhalt des Bandes

Der vorliegende Band soll bislang fragmentiertes Wissen über die pädagogische Arbeit zu israelbezogenem Antisemitismus und dem Nahostkonflikt zusammenführen. Ein erster Schwerpunkt liegt dabei auf wissenschaftlichen Beiträgen, darunter empirische Ergebnisse und die Präsentation aktueller Forschungsprojekte. Hinzu kommen in einer weiteren Sektion Beiträge einschlägiger spezialisierter Praxisakteur*innen, darunter konzeptionell ausgerichtete Beiträge und systematische Praxisreflexionen.

Die Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus erfolgt üblicherweise anhand ideologischer Spektren (politische Linke, Rechtextremismus, durch Einwanderung geprägte Milieus, Muslim*innen, Christ*innen etc.). Während die fachwissenschaftliche Forschung hierzu kontextspezifische Analysen vorlegte, gibt es diesen starken Grad der Ausdifferenzierung in den pädagogischen Arbeitsfeldern so nicht: So liegen kaum Bildungskonzepte zur Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus innerhalb politisch linker Milieus im Allgemeinen wie auch im Zusammenhang mit postkolonialer Kritik im Besonderen vor. Die für rechtspopulistische Akteure typische instrumentelle Unterstützung des Staates Israel wird bislang kaum aufgegriffen (Johann/Greuel 2020, 56f.). Auch die internationale antiisraelische BDS-Kampagne (die „Boykott, Divestment, Sanctions“ gegen Israel fordert), die stark diskutiert wurde und im Jahr 2019 sogar Gegenstand eines Bundestagsbeschlusses war, wird kaum in Bildungsansätzen aufgegriffen. Dies gilt ebenfalls für islamische Begründungen antisemitischer Positionen (vgl. Schubert 2023). Deutlich wird: Pädagogische Praxis und Forschung richten sich schwerpunktmäßig offenbar nicht an den inhaltlichen Differenzierungslinien der politischen oder fachwissenschaftlichen Diskussion aus. Ob dies vor allem fachliche oder beispielsweise Kapazitätsgründe hat, muss an dieser Stelle offen bleiben. Aus den genannten Gründen sind die aufgeführten Phänomene aber auch im vorliegenden Band keine Gegenstände eigenständiger Kapitel. Die Konzeption des Bandes und die Akquise der Autor*innen erfolgte vor dem 7. Oktober 2023.

## Literatur

Bergmann, Werner (2011): Antisemitismus – eine „neue Unübersichtlichkeit“. In: Kohlstruck, Michael/Klärner, Andreas (Hrsg.): Ausschluss und Feindschaft. Studien zu Antisemitismus und Rechtsextremismus. Rainer Erb zum 65. Geburtstag. Berlin, S. 239–262.

Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1991): Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der empirischen Forschung von 1946–1989. Opladen.

Bergmann, Werner/Wetzel, Juliane (2003): Manifestations of Antisemitism in the European Union – First Semester 2002. Synthesis Report. Wien.

Bernstein, Julia (2021): Israelbezogener Antisemitismus. Erkennen – Handeln – Vorbeugen. Weinheim.

Bernstein, Julia/Diddens, Florian/Theiss, Ricarda/Friedlender, Nathalie (2018): „Mach mal keine Judenaktion!“. Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Frankfurt am Main.

Botsch, Gideon (2019): Rechtsextremismus und „neuer Antisemitismus“. In: Glöckner, Olaf/Jikeli, Günther (Hrsg.): Das neue Unbehagen. Antisemitismus in Deutschland heute. Hildesheim, S. 21–38.

Brüggemann, Ulrich/Klingelhöfer, Susanne/Schmidt, Mareike (2004): Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms ‚Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus‘. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Zwischenbericht_der_wiss_Begleitung_entimon_2004.pdf, letzter Zugriff am 22.04.2024.

Bundesministerium des Innern (Hrsg.) (2017): Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen. Berlin.

Bundesregierung (2020): Bericht der Bundesregierung über den Umsetzungsstand und die Bewertung der Handlungsempfehlungen des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Drucksache 19/22389. Deutscher Bundestag. Berlin. Online verfügbar unter https://dserver.bundestag.de/btd/19/223/1922389.pdf, letzter Zugriff am 06.07.2024.

Bundesregierung (2022): Nationale Strategie gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben. Berlin.

Busse, Jan (2024): Der Gazastreifen im Nahostkonflikt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12/2024, S. 14–20.

Croitoru, Joseph (2024): Die Hamas. Herrschaft über Gaza, Krieg gegen Israel. München.

Fava, Rosa (2019): Unterricht über den Nahostkonflikt als Instrument zum Abbau von Antisemitismus? Ein Blick auf Materialien und Fortbildungen nichtschulischer Bildungsträger. In: Politisches Lernen, 3–4/2019, S. 24–29.

Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hrsg.) (2000): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim.

Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara (2006): Einleitung. In: Fritz-Bauer-Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt am Main, S. 11–29.

Follert, Guido/Wolfram Stender (2010): ‚das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt‘. Antisemitismus bei Schülern in der Wahrnehmung von Lehrern und Schulsozialarbeitern – Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Wiesbaden, S. 199–223.

Georg, Karoline/Niehoff, Mirko/Demirel, Aycan (2009): Multiperspektivische Bildungsarbeit. Das Beispiel der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA e. V.). In: Georgi, Viola B./Ohliger, Rainer (Hrsg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. Bonn, S. 221–236.

Gläser, Georg/Hentges, Gudrun/Meier, Marcus (2021): Implementing antisemitism studies in German teacher education. In: Journal of Social Science Education, 3/2021, S. 75–101.

Grimm, Marc (2023): Der 7. Oktober 2023. In: Journal für politische Bildung, 4/2023, S. 58–59.

Grimm, Marc/Müller, Stefan (2020): Bildung gegen Antisemitismus – aber wie und gegen welchen? In: dies. (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt am Main, S. 7–20.

Heilbronn, Christian/Rabinovici, Doron/Sznaider, Natan (Hrsg.) (2019): Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte. Zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage. Berlin.

Heyder, Aribert/Iser, Julia/Schmidt, Peter (2005): Israelkritik oder Antisemitismus? Meinungsbildung zwischen Öffentlichkeit, Medien und Tabus. In: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 3. Frankfurt am Main, S. 144–165.

Hübscher, Monika/Kaddor, Lamya/Pfaff, Nicolle (2021): „Ich weiß, dass sie existieren…". Kontexte der Begegnung junger Menschen mit jüdischem Leben. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 44–45/2021, S. 49–54. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/apuz/juedisches-leben-in-deutschland-2021/342704/kontexte-der-begegnung-junger-menschen-mit-juedischem-leben, letzter Zugriff 22.04.2024.

Johann, Tobias/Greuel, Frank (2020): Die pädagogisch-präventive Bearbeitung aktueller Erscheinungsformen des Antisemitismus im Bundesprogramm ‚Demokratie leben!'. Inhaltliche Schwerpunkte, pädagogische Konzepte, zentrale Herausforderungen. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt am Main, S. 44–63.

Johannsen, Margret (2023): Der Nahost-Konflikt. Eine Einführung. 5. Aufl. Wiesbaden.

Kahn-Harris, Keith/Boyd, Jonathan (2023): The field of research on contemporary antisemitism and Jewish life: Working towards a European research hub. Hrsg. v. European Commission. Online verfügbar unter https://www.jpr.org.uk/sites/default/files/attachments/the%20field%20of%20research%20on%20contemporary%20antisemitism-KI0923071ENN.pdf, letzter Zugriff am 22.04.2024.

Kellerhoff, Sven Felix (2022): Anschlag auf Olympia. Was 1972 in München wirklich geschah. Bonn.

Kloke, Martin (2021): Juden, Judentum und Israel in deutschen Schulbüchern. Bilanz und Perspektiven eines Brennpunktthemas. In: Münz, Christoph/Sirsch, Rudolf W. (Hrsg.): Über Grenzen hinweg zu neuer Gemeinschaft. Bilanz und Perspektiven des christlich-jüdischen Gesprächs. Berlin, S. 327–337.

Kößler, Gottfried (2006): Antisemitismus als Thema im schulischen Kontext. In: Fritz-Bauer-Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt am Main, S. 172–186.

Kraushaar, Wolfgang (2010): Adorno, die antisemitische Welle (1959/60) und ihre Folgen. In: Ahlheim, Klaus/Heyl, Matthias (Hrsg.): Adorno revisited: Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover, S. 9–37.

Lange, Thomas (1994): Judentum und jüdische Geschichte im Unterricht – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: ders. (Hrsg.): Judentum und jüdische Geschichte im Schul-

unterricht nach 1945. Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Israel. Wien, S. 9–34.

Langer-Plän, Martina (1995): Darstellung und Rezeption deutsch-jüdischer Geschichte als didaktisches Problem. Frankfurt am Main.

Martini, Tania/Bittermann, Klaus (2024): Vorwort. In: dies. (Hrsg.): Nach dem 7. Oktober. Essays über das genozidale Massaker und seine Folgen. Berlin, S. 7–14.

Müller, Stefan (2021): Didaktische Herausforderungen einer politischen Bildung gegen Antisemitismen. In: Grimm, Marc et al. (Hrsg.): Wissenschaftliche Einordnung und Ausarbeitung eines Rahmenkonzeptes für das ZADA Pilotprojekt. Bielefeld, S. 90–105.

Niehoff, Mirko (Hrsg.) (2016): Nahostkonflikt kontrovers: Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.

Niehoff, Mirko (2017): Politische Bildung und soziale Deutungsmuster zum Nahostkonflikt. Schwalbach/Ts.

Niehoff, Mirko (2020): Antisemitismus. In: Achour, Sabine et al. (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt am Main, S. 13–17.

OSZE-Büro für Demokratische Institutionen und Menschenrechte (2006): Education on the Holocaust and on anti-semitism. An overview and analysis of educational approaches. Warsaw: ODIHR. Online verfügbar unter https://www.osce.org/files/f/documents/2/4/18818.pdf, letzter Zugriff 19.04.2024.

Pistone, Isabella et al. (2021): Education after Auschwitz – Educational outcomes of teaching to prevent antisemitism. Gothenburg. Online verfügbar unter https://www.gu.se/sites/default/files/2021-10/Education%20after%20AuschwitzX.pdf letzter Zugriff am 15.12.2023.

Rajal, Elke (2020): Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik. Anregungen für die Bildungsarbeit. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt am Main, S. 182–197.

Rensmann, Lars (2004): Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.

Salzborn, Samuel (2020): Vorwort. In: ders. (Hrsg.): Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim, S. 7–8.

Salzborn, Samuel/Kurth, Alexandra (2021): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. In: Samuel Salzborn (Hrsg.): Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim, S. 9–49.

Schäuble, Barbara/Thoma, Hanne (2006): Ergebnisse des Europäischen Workshops „Antisemitismus – eine Herausforderung für die (politische) Bildungsarbeit". Eine Dokumentation. In: Fritz-Bauer-Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt am Main, S. 233–241.

Schilling, Konrad (1960): Beitrag zur Behandlung von Judentum und Antisemitismus im Oberstufenunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, S. 132–154.

Schliwski, Carsten (2023): Nahostkonflikt. 100 Seiten. Ditzingen.

Schubert, Kai E. (2023): Bildungsmedien zum Thema „Antisemitismus und Muslim:innen". Inhaltsfelder und Merkmale pädagogischer Konzepte. In: Jahrbuch für Antisemitismusforschung 32, S. 363–386.

Stender, Wolfram (2011): Antisemitismuskritische Bildungsarbeit. Forschungsstand und Perspektiven. In: Jahrbuch für Antisemitismusforschung 20, S. 36–54.

Stender, Wolfram (2017): Aspekte antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/260332/aspekte-antisemitismuskritischer-bildungsarbeit, letzter Zugriff am 20.06.2020.

Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien.

Wilmot, Viviann Moana/Mechnich, Joanna/Arp, Katherine (2022): Possible Complexities – Complex Possibilities. Antisemtismus- und rassismuskritische Praxis aus empowerment-orientierter Perspektive. Interviews mit Golschan Ahmad Haschemi und Romina Wiegemann. In: Politik unterrichten, 1/2022, S. 56–60.

Yetkin, Eren Yildirim/Voßberg, Timo/Bundschuh, Stephan/Wielens, Alia/Hilgers, Judith (2022): Erziehung nach Auschwitz. Grundzüge der Gedenkstättenpädagogik und der antisemitismuskritischen Bildung. In: Köttig, Michaela et al. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Rechtsextremismus. Ein Studienbuch für Lernende und Lehrende. Opladen, 223–240.

Zentralrat der Juden in Deutschland/Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten/Kultusministerkonferenz (2021): Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule. Online verfügbar unter https://www.zentralratderjuden.de/fileadmin/user_upload/KMK/2021-06-10_Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus_ohne-Signatur.pdf, letzter Zugriff am 22.04.2024.

Zentralrat der Juden in Deutschland/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-12-08_KMK-Zentratrat_Gemeinsame-Erklaerung.pdf, letzter Zugriff am 22.04.2024.

# Wissenschaftliche Perspektiven

# Antisemitismus gegen Israel – Unterschiedliche Verständnisse von Judenfeindschaft und Praxisimplikationen

Interview mit Thomas Haury

Der Soziologe und Antisemitismusforscher Thomas Haury hat zuletzt in seinem Buch „Antisemitismus gegen Israel" (mit Klaus Holz, Hamburg 2021) einen Beitrag zur kontroversen Debatte um antisemitische Einstellungen bezüglich Israels vorgelegt. Im vorliegenden Interview stellt er dar, was unter Antisemitismus gegen Israel zu verstehen ist, grenzt seinen konzeptionellen Ansatz von anderen bestehenden Begriffen und Konzepten ab und zieht aus diesem Rahmen pädagogische Schlussfolgerungen für die Auseinandersetzung mit Antisemitismus und dem Nahostkonflikt.

***Sie haben im Jahr 2021 zusammen mit Klaus Holz das Buch „Antisemitismus gegen Israel" veröffentlicht, in welchem Sie die These stark machen, dass israelbezogener Antisemitismus kein scharf abgrenzbares Phänomen beziehungsweise keine singuläre Form des Judenhasses darstelle. Antisemitismus gegen Israel sei daher nicht als eigenständiger Typus von anderen Formen des Antisemitismus zu unterscheiden und auch nicht als „neuer Antisemitismus" zu identifizieren. Können Sie etwas zu den Hintergründen dieser These sagen und diese für uns weiter ausführen?***

Zweifelsohne ist Israel gegenwärtig zu einer bedeutenden Projektionsfläche für Antisemitismus geworden. Doch gegen die häufig geäußerte Auffassung, dies sei ein neuer und eigenständiger Typus von Judenhass, sprechen sowohl historische als auch theoretische Argumente:

Historisch zeigt sich ein Antisemitismus gegen Israel bzw. gegen den Zionismus keineswegs erst seit 20 oder 25 Jahren – er ist vielmehr so alt wie der Zionismus selbst. Schon die ersten Regungen des Zionismus Ende des 19. Jahrhunderts wurden von antisemitischer Seite sogleich misstrauisch registriert und in das antijüdische Weltbild integriert. Zum einen wurde der Zionismus höhnisch begrüßt als willkommene jüdische Mithilfe für die ohnehin vorgesehene „Austreibung der Judenschaft" aus dem „deutschen Volk". Zum anderen konnte das zionistische Projekt für ideologisch konsequente Antisemiten, so etwa Eugen Dühring 1901, nur ein weiterer finsterer Schachzug der „hebräischen Schlange" auf dem Weg zur Weltherrschaft sein. 1922 warnte der NS-Ideologe Alfred Rosenberg, der Zionismus wolle nur ein „neues Aufmarschgebiet für

Weltbewucherung" schaffen. Wenige Jahre später schrieb Adolf Hitler in „Mein Kampf", die zur Bildung eines „richtigen" Staats doch gar nicht fähigen Juden planten in Wirklichkeit eine „Organisationszentrale ihrer internationalen Weltbegaunerei".

Folgerichtig richtete sich der rechtsextreme Antisemitismus nach der Proklamation Israels 1948 nunmehr gegen den jüdischen Staat. Überschriften in der rechtsextremen „Nationalzeitung" Mitte der 1960er Jahre sahen das „deutsche Volk" weiterhin „in Israels Schuldknechtschaft", behaupteten die drohende „Kapitulation vor dem Weltjudentum", der Zionismus sei der „Feind des Friedens im Mittleren Osten". In genau dieser Traditionslinie plakatierte die neonazistische Partei „Die Rechte" im Jahr 2019: „Zionismus stoppen. Israel ist unser Unglück!"

Auch im arabischen Raum entstand schon früh ein antisemitischer Antizionismus; allerdings ist hier die Lage komplexer. Denn hier entwickelte sich, anders als in Europa, mit der zionistischen Besiedlung Palästinas ein bis heute andauernder, immer wieder gewaltsam ausgetragener nationaler Realkonflikt im kolonialen Kontext mit einer zionistisch-jüdisch-israelischen Konfliktpartei. Der seit dem 19. Jahrhundert aus Europa in den arabischen Raum exportierte Antisemitismus, ab Ende der 1930er Jahre auch vom deutschen Nationalsozialismus dort verbreitet, wurde von den dortigen islamistischen wie „sozialistischen" antikolonial-nationalen Befreiungsbewegungen und Regimen aufgegriffen. Die antisemitischen Muster wurden auf der arabischen Seite zunehmend als Interpretationsfolie verwendet, womit in den Realkonflikt die Dimension des Antisemitismus schwer entwirrbar eingezogen wurde – bis hin zur Hamas, die in ihrer Gründungcharta von 1988 unter Berufung auf die „Protokolle der Weisen von Zion" den Juden die „Kontrolle der Weltmedien", die Anzettelung der beiden Weltkriege und sonst noch alles Mögliche vorwirft. Hier wird ein religiös verbrämter, radikaler nationaler Antisemitismus propagiert. Dieser setzt das „palästinensische Volk" wie die „islamische Umma" versus Jüdinnen*Juden, „Weltzionismus" und Israel, die die verhassten Phänomene der Moderne respektive des „Westens" verkörpern.

Antisemitismus gegen das soeben gegründete Israel äußerte sich aber auch von linker Seite: Ab Anfang der 1950er Jahre propagierte die spätstalinistische Sowjetunion zur Absicherung ihres Herrschaftsbereichs einen als „Antizionismus" drapierten Antisemitismus, der eine existentielle Bedrohung der realsozialistischen Staaten durch den US-Imperialismus und seinen „Vasallen" behauptete. Von außen drohe der Imperialismus mit Krieg und Atombombe, im Innern der kommunistischen Staaten betrieben seine Agenten geschickt getarnte feindliche Zersetzungsarbeit und Sabotage. Als Hauptagenten des „Weltimperialismus" im Inneren wurden zunehmend als „Zionisten" bezeichnete Jüdinnen*Juden verfolgt; der „Weltzionismus" und das erst wenige Jahre zuvor gegründete Israel galten als integraler Teil einer internationalen „zionistisch-

imperialistischen" Verschwörung gegen die „Völker" der realsozialistischen Staaten. Den Höhepunkt bildete der berüchtigte Prager Schauprozess Ende 1952 gegen den ehemaligen Generalsekretär der tschechoslowakischen KP, Rudolf Slánský. Dieser war, sowie wie auch zehn seiner dreizehn Mitangeklagten, jüdischer Herkunft. Diese „wurzellosen Kosmopoliten", so der Staatsanwalt, hätten im Dienste Israels und der USA beabsichtigt, das tschechoslowakische Volk der imperialistischen Ausplünderung auszuliefern. Das Gericht sprach elf Todesurteile aus, die sogleich vollstreckt wurden.

Mit Stalins Tod 1953 verebbte diese offen antisemitische Welle. Doch – es war die Zeit der weltweiten Blockkonfrontation – begann Moskau nunmehr mit der politisch-diplomatischen wie militärischen Unterstützung der arabischen Feinde Israels. Insbesondere ab dem Junikrieg 1967 betrieb die UdSSR auch kontinuierlich eine „antizionistische" Propaganda. Diese wurde mit Lenins Antiimperialismus-Theorie begründet, wies aber auch deutlich antisemitische Ausformulierungen auf. So kritisierte auch die DDR nicht nur Israels Kriegsführung oder seine Enteignungs-, Besatzungs- oder Siedlungspolitik, sondern deutete den Nahostkonflikt innerhalb eines strikten Gut-Böse-Schemas „Weltimperialismus" versus „Völker". Israel sei ein bloßer „militärischer Brückenkopf", die aggressive „Speerspitze des Imperialismus" zur Unterdrückung der nationalen Unabhängigkeit der arabischen „Völker". Der Zionismus, so informierte das „Kleine politische Wörterbuch" der DDR, sei „die chauvinistische Ideologie, das weitverzweigte Organisationssystem und rassistische expansionistische politische Praxis der jüdischen Bourgeoisie, die einen Teil des internationalen Monopolkapitals bildet". Nicht nur war ständig die Rede von der „imperialistisch-zionistischen Verschwörung" gegen die „arabischen Völker": Spätestens ab dem Junikrieg 1967 wurde Israel systematisch dem Nationalsozialismus gleichgesetzt: Die „israelische Wehrmacht" führe „Blitzkriege" und würde „Hitlers Politik fortsetzen". Bei jeder sich bietenden Gelegenheit wurde schon damals Israel vorgeworfen, es wolle durch „systematische Vernichtung", „Ausrottungsfeldzüge" und „Genozidpolitik" „die Palästinafrage durch Völkermord lösen". Und auch Teile der sich revolutionär glaubenden neuen Linken in den westlichen Ländern betrieben die gleiche, antiimperialistisch begründete „antizionistische" Propaganda, nur noch radikaler. Begeistert verherrlichte man den palästinensischen „Volkskampf", solidarisierte sich mit terroristisch agierenden palästinensischen Organisationen, setzte penetrant Israel dem Nationalsozialismus gleich und forderte lautstark die „Zerschlagung des zionistischen Gebildes": „Israel muss weg!"

Der Blick in die Geschichte zeigt: Antisemitismus richtet sich seit rund 130 Jahren gegen den Zionismus und ab 1948 gegen Israel. Der islamisch begründete Antisemitismus entstand schon vor rund einhundert Jahren durch Adaptation des europäischen Antisemitismus. Ein antisemitischer Antizionis-

mus von links zeigt sich seit spätestens Ende der 1960er Jahre, insbesondere bei jenen Gruppierungen, die dichotomem Gut-Böse- wie Täter-Opfer-Denken, verschwörungsideologischen Erklärungen, simplifizierenden Weltbildern und der blinden Identifikation mit „unterdrückten Völkern" anhängen.

***Und welches theoretische Argument spricht gegen die These, der israelbezogene Antisemitismus sei eine eigenständige Form des Antisemitismus?***

Antisemitismus lässt sich grundsätzlich charakterisieren als die Konstruktion eines positiven nationalen Selbstbildes durch ein spiegelbildlich dazu entworfenes antijüdisches Feindbild, die beide zu einer antimodernen Weltdeutung zusammenstimmen. Antisemitismus schreibt „den Juden" hierbei nicht nur alles mögliche Üble zu, er macht sie zum absoluten Feind und Gegenprinzip des „Eigenen". Gegenüber diesem Bösen wird dann das positive eigene, individuelle und/oder kollektive Selbstbild aufgebaut – als „deutsches Volk", „islamische Umma" oder was auch immer. Daher muss alles Jüdische böse sein, folglich auch der Zionismus und später Israel. Weil sich Israel als jüdischer Staat definiert, muss sich jeder Antisemitismus auch gegen Israel richten und innerhalb der Muster der antisemitischen Weltsicht deuten.

Diesen grundlegenden Zusammenhang verliert die These, der gegenwärtige Antisemitismus gegen Israel sei eine „Umwegkommunikation", aus dem Blick. Diese These behauptet, infolge des hierzulande bestehenden Tabus, Antisemitismus offen und öffentlich zu äußern, wende sich dieser gegen Israel, weil er sich so besser tarnen und als „Israelkritik" das Tabu unterlaufen könne. Dies ist, gerade für Deutschland, nicht völlig falsch, aber es verdeckt und vergisst den grundlegenden Zusammenhang: Jeder Antisemitismus muss sich auch gegen Israel wenden. Dies zeigen nicht nur die bereits erwähnten historischen Beispiele Deutsches Kaiserreich, Nationalsozialismus oder Stalinismus, sondern gerade auch ein Blick auf die Gegenwart: Der Antisemitismus gegen Israel ist, international gesehen, heute doch gerade auch in solchen Ländern weit verbreitet, in denen von einem Antisemitismus-Tabu so gut wie keine Rede sein kann.

***Wie sind aus Ihrer antisemitismuskritischen Perspektive der siebte Oktober und die auf ihn folgenden Ereignisse zu deuten?***

Politisch ist der siebte Oktober (inklusive des Kriegs gegen die Hamas in Gaza) sicherlich überaus bedeutsam für den Konflikt und die Region, auch wenn derzeit kaum vorherzusagen ist, welche verschiedensten Folgen, Entwicklungen und Konstellationen er genau nach sich ziehen wird – sei es in Israel, in den palästinensischen Gebieten, im Nahen Osten und darüber hinaus.

Antisemitismustheoretisch gesehen zeigt sich dagegen nichts genuin Neues. Schon in ihrer Gründungscharta formulierte die Hamas einen radikalen Anti-

semitismus. Auch wird ein solcher Antisemitismus ja keineswegs allein von der Hamas propagiert, sondern findet sich seit Jahrzehnten beständig in Reden, Predigten, Schriften wie TV-Sendungen im arabischen Raum, wie man etwa beim Middle East Media Research Institute (MEMRI) nachlesen kann. Und auch dass die Hamas und andere bereit sind, ihre Ideologie in mörderische Praxis umzusetzen, ist spätestens seit der sogenannten „zweiten Intifada" bekannt. Doch trotz dieses Wissens entsetzt das Ausmaß der blutigen Gewaltorgie vom siebten Oktober, ebenso wie die darauf folgende triumphierende massenmediale Verbreitung dieser Realisierung des antijüdischen Vernichtungswillens.

Ähnliches gilt für die weltweiten Reaktionen wie Nicht-Reaktionen auf das Massaker: Beschweigen, Bagatellisieren und Negieren der Gewalttaten wie der hinter ihr stehenden antisemitischen Ideologie bis hin zu einer Legitimierung der mörderischen Gewalt als berechtigter „bewaffneter Widerstand", während nicht selten gleichzeitig Israel oder gar die israelischen Opfer zu Schuldigen erklärt werden. Die hier sichtbar gewordene ideologische Blindheit, der weltweit aufwallende Hass und Antisemitismus können sprach- und ratlos wie auch wütend machen; doch auch all diese Emotionen, Positionierungen und Rechtsfertigungsstrategien sieht man bereits seit Jahren immer wieder im Gefolge gewaltsamer Auseinandersetzungen respektive Kriegen in der Region.

***Recht weite Verbreitung erfahren auch im pädagogischen Diskurs Referenzkonzepte des (israelbezogenen) Antisemitismus wie der „3-D-Test" oder die IHRA-Arbeitsdefinition.***

Die IHRA-Arbeitsdefinition, in die ja auch der 3-D-Test integriert ist, wurde entwickelt, um Polizei, Justiz und anderen Institutionen ein praktikables Instrument an die Hand zu geben, um antisemitische Vorfälle, Aussagen und Straftaten europaweit einigermaßen einheitlich als solche zu erkennen und zu dokumentieren. Doch derzeit denken viele, mittels dieser Instrumente sei, wie bei einem Test zum Ankreuzen, leicht und eindeutig zu bestimmen, ob eine Aussage antisemitisch ist oder nicht; schnell ist man in Politik und Medien, mitunter aber auch in der Wissenschaft, mit entsprechenden Urteilen zur Hand. Diesem Glauben aber widerspricht schon eine prinzipielle Überlegung: Alle (sozialwissenschaftlichen) Definitionen sind abstrakt und allgemein. Und das bedeutet logischerweise: Es gibt immer Fälle, bei denen es grenzwertig, unklar und daher auch strittig ist, ob dieses konkrete Phänomen noch unter die Definition fällt oder nicht.

Der zweite Kritikpunkt an den genannten Definitionsvorschlägen ist, dass zahlreiche ihrer Kriterien nicht trennscharf sind. So nennt der 3-D-Test als hinreichende Kennzeichen von Antisemitismus: Dämonisierung und Delegitimierung von Israel sowie den Gebrauch doppelter moralischer Standards, also besondere Standards zur Bewertung des israelischen Handelns. Doch diese drei

„D's" finden sich in zahlreichen, insbesondere gewaltsamen Konfliktkonstellationen. Man denke etwa nur an die jeweiligen Ideologien im Kalten Krieg – Antiimperialismus und Antikommunismus – oder an die Feindpropaganda im gegenwärtigen Krieg Russlands gegen die Ukraine.

Die IHRA-Arbeitsdefinition wiederum beginnt mit der sehr allgemeinen Bestimmung, dass sich Antisemitismus gegen Jüdisches richte und nennt eine Reihe unterschiedlicher Beispiele zur Veranschaulichung. Dies ist schon grundsätzlich wissenschaftstheoretisch zu kritisieren: Die Aufzählung von konkreten Besonderungen ergibt keinen Begriff des Allgemeinen. Die Aufzählung einzelner Obstsorten ergibt keine Definition, keinen Begriff von „Obst".

Zu fragen ist weiterhin: Warum aber gerade diese und nicht andere Beispiele? Bei den in der IHRA-Definition genannten Beispielen ist problematisch, dass die meisten den israelbezogenen Antisemitismus betreffen, während der „klassische" Antisemitismus eher unterbelichtet bleibt. In der weiteren Entwicklung hat dies dazu geführt, dass viele im Umkehrschluss glauben, eine proisraelische Haltung sei anti-antisemitisch beziehungsweise Ausweis dafür, nicht antisemitisch zu sein. Vor diesem Hintergrund kann etwa Victor Orbán, der klassisch antisemitische Verschwörungsphantasien über die Familie Soros und den „großen Austausch" verbreitet, sich gleichzeitig aber pro-israelisch positioniert, von Benjamin Netanjahu in Jerusalem empfangen werden.

Und auch den Beispielen der IHRA-Definition mangelt es teilweise an Trennschärfe: So werden das Phantasma einer „jüdischen Weltverschwörung" oder die Leugnung des Holocausts zurecht als eindeutige Anzeichen für Antisemitismus genannt. Dies gilt jedoch nicht für jede Gleichsetzung Israels oder israelischer Politik mit dem Nationalsozialismus. Derlei Gleichsetzungen sind zweifelsohne häufig antisemitisch motiviert und/oder sollen Deutschland von Schuld entlasten. In innerjüdischen und innerisraelischen Debatten allerdings ist die Gleichsetzung ein immer wieder gebrauchtes Mittel der Skandalisierung und Anklage; in den USA etwa fungiert der Nationalsozialismus oft als eine bloße, gedankenlos gebrauchte Metapher für das Böse. Derlei Gleichsetzungen kann man aus guten Gründen kritisieren – aber antisemitisch sind sie nicht zu nennen.

Kurz: 3-D-Test wie IHRA-Arbeitsdefinition weisen deutliche Schwächen und Mängel auf, gelten aber vielen als sicherer Beleg für Antisemitismus; dabei sollte aber in der politischen Öffentlichkeit wie in den Sozialwissenschaften mit dem politisch wie moralisch gravierenden Vorwurf des Antisemitismus nicht leichtfertig umgegangen werden.

***Was unterscheidet ihren konzeptionellen Rahmen von derartigen Zugriffen?***

Die IHRA-Arbeitsdefinition und auch der 3-D-Test sind brauchbare heuristische Mittel, um Aussagen herauszufiltern, die mit einiger bis hoher Wahrscheinlich-

keit Antisemitismus aufweisen könnten. Doch sie allein genügen für ein fundiertes Urteil oft nicht. Denn wie gerade am Beispiel NS-Gleichsetzung gezeigt, kommt es auf den Gesamtzusammenhang an, in dem diese auftaucht. Erst dieser Sinnzusammenhang verleiht dem einzelnen Stereotyp seine wirkliche Bedeutung und Virulenz. Es kommt also nicht allein auf einzelne Stereotype, sondern insbesondere auch auf die „dahinterliegenden" Sinnstrukturen an.

Klaus Holz wie auch ich haben versucht, empirisch jene Grundmuster zu bestimmen, die den historischen wie gegenwärtigen Varianten des modernen Antisemitismus gemeinsam sind. Analysiert wurden der „klassische" Antisemitismus Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland wie in Frankreich, der nationalsozialistische Antisemitismus, der islamisierte Antisemitismus, der spätstalinistische wie der antiimperialistische „Antizionismus" sowie der postnazistische Antisemitismus in der Bundesrepublik, der DDR sowie Österreich.

***Was sind die diesen Varianten des modernen Antisemitismus gemeinsamen Grundmuster?***

Alle Formen von Antisemitismus zeichnen ein strikt dichotomes Schwarz-Weiß-Bild, in dem „die Juden" den Part des Bösen, des Täters zugewiesen bekommen, während die behauptete Opfergruppe das rein Gute verkörpern soll. Meist ist hier schon eine Verkehrung von Täter und Opfer mit inbegriffen, da die Taten der Juden erfunden, die antijüdische Aggression aber real ist.

Im Gegensatz „wir"/„die Juden" verkörpern die Juden die abstrakte moderne Gesellschaft, der gegenüber das Eigenkollektiv als naturgegeben harmonische Abstammungsgemeinschaft gezeichnet wird: Schon damit ist im Antisemitismus eine antimoderne Stoßrichtung konstitutiv eingelassen.

„Die Juden" stehen für die abgelehnten Phänomene der Moderne, seien dies Kapitalismus, Individualismus, Feminismus, Kommunismus, „großer Austausch" oder Kolonialismus. Derlei Personalisierung gesellschaftlicher Prozesse führt notwendig zu der Phantasie von einer im Hintergrund ausgeübten, immensen jüdischen Macht in Wirtschaft, Politik und Medien. Wenn die Juden hinter all dem stecken, muss es eine weltweite geheime Verschwörung geben.

Weitere Merkmale sind Ethnifizierung und Ontologisierung: Sowohl „die Juden" als auch das ihnen gegenüber entworfene Eigenkollektiv werden als „Volk" mit einem fixen „Wesen" konstruiert, wobei das „jüdische Wesen" selbstredend als genuin böse gezeichnet wird.

Doch „die Juden" sind gleichzeitig aber genau kein normales „Volk" wie alle anderen, welche sich auf eigene Arbeit, Werte und Kultur gründen. Da die Juden die Moderne verkörpern, sind sie der absolute Feind, der „Feind aller Völker", der überall deren Werte, Kultur und „Identität" zersetzen und zerstören will. Die Juden sind im Antisemitismus das „Anti-Volk", Zerstörer aller „Identität", „Anti-Identität".

***Wie würden Sie innerhalb dieser Perspektive bei der Klassifikation von Antisemitismus vorgehen? Können sie bestimmte Facetten von anderen klar trennen oder handelt es sich vielmehr um eine Form eines antisemitischen Weltbildes?***

Angesichts der Vielgestaltigkeit von Antisemitismus versuchen unterschiedlichste Typologien und Klassifikationen vermeintliche Klarheit zu schaffen. Doch keine dieser Abgrenzungen funktioniert, immer wird selbst einschränkend festgehalten, dass es überall Überlappungen gibt. Eben dies habe ich ja eingangs am sogenannten israelbezogenen Antisemitismus gezeigt. Er ist kein eigener Typus, sondern im klassischem, im sekundären, im marxistisch-leninistischen wie islamistischen Antisemitismus mit inbegriffen.

Weiterhin müsste eine wissenschaftliche Klassifikation anhand von einem einheitlichen Kriterium erfolgen. Doch kaum eine der Typologien ist in sich konsistent: Wenn etwa unterschieden wird zwischen einem modernen, einem rassistischen, einen sekundären, einem islamistischen und einem israelbezogenen Antisemitismus, so ist das fast jedes Mal ein anderes Abgrenzungskriterium: beim modernen ein zeitlich-historisches; beim rassistischen ist es die Art, wie die Kollektive konstruiert werden; beim sekundären ist es ein zeitlich-länderspezifisches; beim islamistischen ist es die Religion; beim israelbezogenen Antisemitismus wird das Ziel der antijüdischen Aggression zum Kriterium.

Und wenn man „Typen" klassifiziert, müsste zuerst einmal geklärt sein, was denn das allen Typen Gemeinsame ist. Dieses Allgemeine wird aber bei den meisten Typologien gar nicht weiter expliziert und bleibt im Diffusen. Klaus Holz und ich versuchen dieses Allgemeine mittels der gerade genannten Grundmuster des Antisemitismus fassen. Hiervon ausgehend können dann die verschiedenen Varianten der konkreten Ausformulierung allgemeiner antisemitischer Denkmuster in den Blick genommen werden. Diese können und müssen zwar voneinander getrennt analysiert werden – aber es sind eben keine distinkten, strikt voneinander trennbaren „Typen", die mit einem starren Schema sinnvoll zu fassen wären.

***Kann man antisemitische Facetten unterschiedlichen politischen oder weltanschaulichen Lagern zuordnen, oder bedienen sich Personen unterschiedlicher Gruppierungen des gleichen Kerns antisemitischer Stereotype?***

Zur Klärung der Frage nach den unterschiedlichen Varianten von Antisemitismus im Allgemeinen wie innerhalb der verschiedenen politisch-weltanschaulichen Felder im Besonderen ist der Blick auf die konkreten Stereotypen nicht genug. Auch hier sollte man von den Grundmustern des modernen Antisemitismus ausgehen: dichotomes Denken, Täter-Opfer-Umkehr, Entgegensetzung Gemeinschaft/Gesellschaft, personalisierende Verschwörungsphantasmen, Ethnifizie-

rung, Konstruktion der „Juden" als antagonistischer Feinde aller „Identität". Die konkreten Ausformulierungen antisemitischen Denkens, die mittels des Zusammenspiels dieser Grundmuster ausgebildet werden können, sind sehr variantenreich. Die relevanten Unterschiede – sei es in der Wahl von „Themen", deren Gewichtung und konkrete antisemitische Ausdeutung, oder die jeweiligen Modi der Abgrenzung –, sind zum einen geprägt vom jeweiligen Selbstbild, und zum anderen von der konkreten historisch-gesellschaftlichen Situation. Um dies an ein paar der bereits erwähnten Beispiele unvollständig zu skizzieren:

Konservativen und Rechten ab dem Ende des 19. Jahrhunderts galt vieles „Moderne" in der Gesellschaft – Rechtsgleichheit, Emanzipation der Jüdinnen*Juden, Konkurrenzwirtschaft, Parteienpluralismus, freie Presse, Kritik von Autoritäten, Großstadtleben, Individualisierung, Arbeiterbewegung, Enttraditionalisierung, Frauenemanzipation etc. – als verunsichernd und höchst verabscheuungswürdig. Diesem gegenüber wird als Wunsch-Selbstbild das „Volk" behauptet: eine quasi-naturgegebene patriarchal-hierarchisch geordnete Abstammungsgemeinschaft, die von all dem existentiell bedroht sei. Hier finden wir den „klassischen" Weltbild-Antisemitismus Ende des 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts. Er erklärt „die Juden" zu den schuldigen Verursachern hinter allen abgelehnten Phänomenen der Moderne, die damit alle „Völker" zersetzen, beherrschen und ausbeuten wollten. Sowohl das „nationale" Selbstbild „Volk" als auch der antimoderne Affekt sind bis heute für die Rechte wie deren Antisemitismus konstitutiv, gegenwärtig etwa als Ablehnung von allem „Gender-Gaga". Der Zionismus wurde von Anfang an abgelehnt, erst recht dann Israel als jüdischer Staat. Da für die Rechte gleichzeitig aber auch der Rassismus, heute insbesondere der antimuslimische, ein zentraler ideologischer Pfeiler ist, ist das Verhältnis zur arabisch-palästinensischen Seite ambivalent, meist wird diese nur wenig thematisiert. Zwar befleißigen sich die rechtspopulistischen Parteien gegenwärtig europaweit eines demonstrativen Pro-Israelismus, um sich so dem Vorwurf des Neofaschismus, Neonazismus und Antisemitismus zu entziehen. Doch sowohl alle Befragungen ihrer Anhängerschaft wie auch die propagierten Verschwörungstheorien, dass „Soros" und andere „Globalisten" den „großen Austausch" planten, belegen die Virulenz eines völkisch geprägtem „nationalen" Selbstbilds und dem mit diesem korrespondierendem Antisemitismus, der alle der genannten Grundmuster aufweist.

Nach 1945 kann in Deutschland auch das spezielle Faktum, dass hierzulande nach dem Nationalsozialismus, Auschwitz und den anderen Massenverbrechen die Ausbildung einer ungebrochen positiven „nationalen Identität" kaum noch möglich ist, antisemitisch „erklärt" werden: Schuld seien die Juden, die mittels ihrer Medienmacht ständig an Auschwitz erinnerten. Die Juden und ihr Staat Israel wollten aus Rachsucht den Deutschen jedes „normale Nationalgefühl" verwehren, sie politisch gängeln und über Wiedergutmachungsforderun-

gen wirtschaftlich ausplündern. Hier wird nicht die gesamte Welt antisemitisch gedeutet, sondern das spezifisch deutsche Problem einer postnazistischen „nationalen Identität" antisemitisch bearbeitet mit den genannten Grundmustern. Das Phantasma jüdischer Macht wie das der Ausbeutung durch „die Juden" und das Stereotyp einer „jüdischen Rachsucht" werden gemünzt auf das spezifisch deutsche Problem. Und ein weiteres zentrales Grundmuster ist enthalten: Wieder sind „die Juden" der prinzipielle Feind der „Deutschen" und deren „Identität".

Ein ausformulierter Weltbild-Antisemitismus ist – sieht man vom Spätstalinismus ab – bei Linken wenig zu finden. Denn zentrale Elemente linken Denkens wie des linken Selbstbildes – etwa Gleichheitspostulat, Universalismus, Antifaschismus oder die marxsche Ökonomietheorie – stehen dem Antisemitismus entgegen. Auch ist bei Linken das antimoderne Ressentiment in der Regel deutlich geringer, vielmehr stellen Linke ja häufig einen Teil der kulturellen und gesellschaftlichen Avantgarde. Erinnert sei auch daran, dass „die Linke" in *grosso modo*, auch angesichts aller Mängel, Schwächen und Gegenbeispiele, den Antisemitismus ablehnte und diesem entgegenzutreten versuchte. Auch stammen viele theoretische Beiträge zur Analyse und Theorie des Antisemitismus von linken Denker*innen.

Aber auch in der Linken, Musterbeispiel hierfür sind der Marxismus-Leninismus und sein Antiimperialismus, existieren simple dichotome Sichtweisen, Neigung zu Verschwörungsdenken sowie deutliche nationalistische Tendenzen. Insbesondere wenn der Nahostkonflikt antiimperialistisch und in Verbindung mit einem links-revolutionären Selbstbild gedeutet wird, nähert sich solcher „Antizionismus" regelmäßig antisemitischen Positionen an, koaliert mit diesen und geht auch in sie über. In diesem simplen linken Schema gilt Israel als bloßer aggressiver militaristischer Vorposten des US-Imperialismus. Die dort herrschenden „Zionisten" würden zur Sicherung von imperialistischer Hegemonie und Erdölinteressen die „Völker" im Nahen Osten niederhalten: Der Verbund Israel-Zionismus-Imperialismus steht gegen „Völker".

Im Unterschied zur Rechten allerdings stellen „Völker" für Linke einen prinzipiell positiven Referenzpunkt dar: Linke können die Seite des Bösen nicht, zumindest nicht offen ethnifizieren. Daher muss wie auch immer versucht werden, zwischen „Juden" und „Zionisten" zu trennen, während Antisemitismus und Shoah in ihrer Bedeutung für den Zionismus und Israel bagatellisiert und möglichst negiert werden müssen – zumal ja „Antifaschismus" zumeist ein wichtiger Teil des linken Selbstbildes ist. Weiterhin, auch dies ein deutlicher Unterschied zur Rechten, ist für linke Politik und das linke Selbstbild generell die Solidarität mit unterdrückten und diskriminierten sowie sich hiergegen wehrenden Gruppen ein wichtiges Moment und Movens. Das gilt auch für das palästinensische „Volk". Um aber an diesem identifikatorisch festhalten zu können, müssen, insbesondere bei aktivistischen linken Bewegungen, gegen alle Evidenz sowohl der

arabische Antisemitismus dethematisiert als auch Gruppierungen wie etwa die Hamas gar als progressive Befreiungsorganisationen behauptet werden. Ähnliches gilt auch für sich primär antikolonial-antirassistisch Definierende. Auch sie wollen sich immer konsequent auf die Seite der Opfer und Unterdrückten stellen und kaprizieren sich bei ihrer Ablehnung Israels auf dessen „siedlungskolonialistischen" Charakter, sehen eine rein rassistisch motivierte Apartheidpolitik und Israel somit nur als „westliche" Kolonialmacht par excellence.

In der Charta der Hamas wiederum führen die Verbindung von Abwehr von Moderne, Israelhass und einem muslimisch konnotierten nationalen Selbstbild zu einem islamisierten Weltbild-Antisemitismus. Dieser nimmt den „klassischen" europäischen Antisemitismus auf – nicht zufällig werden die „Protokolle der Weisen von Zion" als Beleg genannt –, und zitiert dazu ein paar passende gegen Juden gerichtete Stellen aus dem Koran. Zentral ist hier aber zusätzlich die Verknüpfung mit dem erklärten Vernichtungswillen gegenüber Israel. Hier wird selbst das genuin christlich-antijudaistische Stereotyp des Ritualmordvorwurfs eingepasst als Schlachtruf „Kindermörder Israel". Für diesen islamisierten Antisemitismus sind „die Juden" nicht nur fremde kolonialistische Eindringlinge und Okkupanten, vielmehr stünden sie hinter allen Weltkriegen und allen sonstigen Kriegen und Revolutionen und beherrschten die Medien sowie die UNO. „Juden" und „Weltzionismus" im Verein mit den westlichen „Kreuzfahrern" seien erklärte Feinde des Islam, wollten alle traditionellen religiösen Werte zerstören und versuchten insbesondere auch die islamische Frau zu indoktrinieren. Die Grundmuster des Antisemitismus sind allesamt deutlich zu erkennen.

***Lassen sich aus Ihrem konzeptionellen Rahmen Folgerungen ziehen für eine pädagogische Bearbeitung von Antisemitismus und Nahostkonflikt?***

Zum einen beleuchtet die hier vorgestellte Perspektive nur einen Ausschnitt des Feldes, vieles – wie etwa der Einfluss des Internets und der sozialen Medien oder die antisemitischen Affektstrukturen – liegt außerhalb ihres Blickfeldes. Zum anderen lassen sich aus ihr direkt keine konkreten pädagogischen beziehungsweise Bildungskonzepte oder gar zielgruppenspezifische Mittel und Methoden ableiten. Hierzu sind in den letzten circa 25 Jahren zahlreiche Initiativen entstanden, die vielerlei Ansätze und „Bausteine" für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit konzeptioniert und praktisch umgesetzt haben. Diese werden mittlerweile selbst wiederum beforscht. Im Lichte des hier vorgestellten Ansatzes lässt sich allerdings die Bedeutung von einigen dieser Ansätze noch einmal unterstreichen und begründen.

Was folgt daraus, wenn man Antisemitismus nicht allein als jahrhundertelang tradierten Komplex antijüdischer Vorstellungen versteht, sondern als eine spezifische, gesellschaftlich produzierte Deutung der Welt: als Produkt des kombinierten Zusammenspiels von weit verbreiteten Grundmustern des Den-

kens, wobei der Aufbau eines nationalen Selbstbilds durch Entgegensetzung zu einem spezifisch gefüllten antijüdischen Feindbild konstitutiv ist?

Deutlich wird dann, was ja keine neue Erkenntnis ist, dass die alleinige Vermittlung von „richtigem" Faktenwissen über die Geschichte des Antisemitismus, des Nationalsozialismus und der Shoah sowie über den Nahostkonflikt zwar unabdingbar ist, aber bei weitem nicht ausreicht. Angesichts der konstitutiven Bedeutung, die die Konstruktion, Füllung und Stabilisierung eines nationalen Selbstbildes innerhalb des Antisemitismus besitzt, bildet die Thematisierung kollektiver Selbstbilder einen zentralen Punkt, der bei einzelnen Ansätzen in der antisemitismuskritischen Bildungspraxis zunehmende Beachtung findet. Antisemitismuskritische Arbeit muss diese Selbstbilder, die scheinbare Selbstverständlichkeit, in nationalen Kollektiven zu denken, das Wechselspiel von Selbst- und Fremdethnisierung, von Ein- und Ausgrenzung, von Aufwertung der Eigengruppe und Abwertung der Fremdgruppe wie auch das Bedürfnis, sich mit einem nationalen Kollektiv zu identifizieren, thematisieren und kritisch reflektieren.

Gerade die Debatten um Antisemitismus und Nahostkonflikt sind Identitätsdebatten, in die die unterschiedlichsten nationalen, religiösen und/oder politischen Selbstbilder involviert sind – dies gilt um so mehr für die gegenwärtigen Einwanderungsgesellschaften allgemein und für das postnazistische Deutschland im Besonderen, wie man anhand der Debatten und Auseinandersetzungen seit dem Hamas-Massaker am siebten Oktober einmal mehr studieren kann. Es gilt, Formate zu finden, innerhalb derer der „Konflikt über den Konflikt" in den Blick genommen werden kann, um so zu einer Reflexion des eigenen Interesses, der eigenen Antriebe, Emotionen, Positionierungen und Selbstbilder zu gelangen.

Weiterhin sollte nicht auf den „Antisemitismus der Extreme", wie jenem des Nationalsozialismus, oder den „Antisemitismus der Anderen", sei es von Zugewanderten oder jener des Islamismus, fokussiert werden. Dies lädt dazu ein, „den" Antisemitismus als etwas zu sehen, was als Problem bei „ganz Anderen" zu finden sei, womit man selbst aber nichts zu tun habe (auch Pädagog*innen sind von dieser Feststellung nicht ausgenommen). Die weite Verbreitung von Antisemitismus und gerade auch eigene Denkformen und Vorstellungen geraten so schnell aus dem Blick und werden nicht reflektiert. Antisemitismus ist kein isolierter Komplex, der nur bei anderen, aber nicht bei einem selbst zu finden ist. Nicht nur seine Bilder und Stereotype kursieren gesellschaftsweit und werden tradiert, sondern gerade auch die ihm zugrundeliegenden Denkmuster sind weit verbreitet. Bei Letzteren scheinen – neben den bereits erwähnten nationalen Selbstbildern – insbesondere zwei weitere Bereiche wichtig, und dies keineswegs nur in Bezug auf Antisemitismus:

Dies ist zum einen der Hang zu schnellen einfachen Erklärungen und Weltbildern, zu vereindeutigendem Gut-Böse- und Täter-Opfer-Denken. Auch dieses sollte „gestört" und so der Reflexion zugänglich gemacht werden. In Bezug auf den Nahostkonflikt bedeutet dies – und auch hierzu existieren bereits praktisch erprobte Konzepte – wegzukommen von der falschen Frage „Wer ist schuld?". Stattdessen wäre das Ziel, unterschiedlichen Perspektiven wie auch die Vielzahl der unterschiedlichen Standpunkte und deren Beweggründe sehen, nachvollziehen und kritisch reflektieren zu können, mithin eine (An-)Erkenntnis der Komplexität des historisch gewachsenen Konfliktes und der zahlreichen darin begriffenen Ambivalenzen und Dilemmata.

Als letztes Feld sind hier noch die Verschwörungserzählungen zu nennen, deren Logik und Anziehungskraft ebenfalls bewusst und einer kritischen Reflexion zugänglich gemacht werden müssen. Bei diesem Thema wie den vorher genannten Bereichen ist anzumerken, dass sie zentral für den Antisemitismus, dessen Verständnis wie Bekämpfung sind – aber gleichzeitig auch als allgemeine Kompetenzen für viele Felder von Bedeutung wären. Antisemitismuskritische Arbeit ist ein eigenes Feld, aber keineswegs isoliert von anderen.

Abschließend ist festzuhalten: Fasst man Antisemitismus als eine Kombination der vorgestellten Grundmuster und erkennt seinen integralen Zusammenhang mit dem Nationalismus, so wird die Aufgabe der antisemitismuskritische Bildungsarbeit keineswegs einfacher und ihr Einfluss ist begrenzt: simplifizierend-dichotomes Gut-Böse-Denken, die Suche nach schuldigen Tätern bis hin zu Verschwörungsphantasien, die selbstverständlich scheinende Vorstellung homogener nationaler Kollektive oder ein Unbehagen an der Moderne sind weltweit verbreitet und keineswegs antisemitismusspezifisch. Sie sind Bestandteile des unhinterfragten Alltagsdenkens wie auch vieler anderer Weltsichten und Ideologien. Antisemitismus wird in einer nationalstaatlich verfassten, sich ständig im Umbruch befindenden und weiter globalisierenden Welt ein pandemisches Problem, Aufklärung damit eine nie abgeschlossene, andauernde Aufgabe bleiben.

# Die curriculare Obdachlosigkeit der Themen Nahostkonflikt und israelbezogener Antisemitismus

Kai E. Schubert und Christoph Wolf

*Abstract: Der Beitrag diskutiert die fehlende Verankerung der Themen Nahostkonflikt und israelbezogener Antisemitismus in schulischen Curricula. In einem ersten Schritt wird hierfür das Verhältnis zwischen beiden Themenfeldern erörtert, die sich überschneiden, jedoch nicht ineinander aufgehen. Anschließend wird die Stellung beider Themen im Fach- bzw. Politikunterricht illustriert. Auf Basis einer qualitativen Interviewstudie kann gezeigt werden, dass die curriculare Obdachlosigkeit der Themen mit einer Randständigkeit in der Unterrichtspraxis einhergeht.*

## 1. Zum Verhältnis von israelbezogenem Antisemitismus und dem Nahostkonflikt aus didaktischer Perspektive

„Debatten um Fragen des aktuellen Antisemitismus sind immer öfter zugleich Debatten um Wahrnehmungen Israels und des Nahostkonflikts" (Niehoff 2021, 73). Die im Zuge des brutalen Angriffs der Hamas am 7. Oktober 2023 und dem darauffolgenden Krieg im Gaza-Streifen in Deutschland einsetzenden öffentlichen Debatten belegen die Aktualität und Gültigkeit dieser These. Israelbezogene Antisemitismen sind Abwertungen des Staates Israel, die auf judenfeindlichen Motiven basieren. Die antisemitische Abwertung des Staates Israel wird in aller Regel legitimiert durch Verweise auf tatsächliche oder vermeintliche Politik des Staates, vor allem in Bezug auf den arabisch-israelischen Konflikt (vgl. Salzborn 2019). Insofern verweisen die Themen israelbezogener Antisemitismus und Nahostkonflikt aufeinander. Sie gehen jedoch nicht ineinander auf.

Aktuelle Debatten kreisen vielfach um die Frage, wann Aussagen zur aktuellen Kritik des Gaza-Krieges antisemitisch sind. Hier zeigt sich, dass sich eine Thematisierung des Nahostkonflikts vom in der Gesellschaft als Rezeptionskontext vorhandenen Antisemitismus nicht vollständig trennen lässt. Das „Reden über den Nahostkonflikt [geht] gerade auch in Deutschland sehr häufig über den konkreten Gegenstand hinaus" (Niehoff 2016, 13).

> „Dabei liegt die Besonderheit eher bei den Betrachtern als in der Natur des Konflikts. Ein in Deutschland gesprochener Satz über einen Staat, der sich als jüdischer Staat versteht, weist vor dem Hintergrund des Holo-

> caust nach Deutschland zurück und damit auf die kollektiven Identitäten der Sprechenden und des Publikums. So werden viele Diskussionen über den Nahost-Konflikt zu Auseinandersetzungen über deutsche Selbstverständigung“ (Widmann 2020, 153f.).

Jenseits der Frage, ob eine Trennung der beiden Thematiken möglich ist, stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit, diese zumindest anzustreben. Unterschiedliche Positionen werden hierzu eingenommen: So steht hinter einigen Konzepten die Vorstellung, die Vermittlung von politischer Urteilsfähigkeit, Perspektivwechsel und Ambiguitätstoleranz über eine Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt zu erreichen – und somit antisemitischen Haltungen präventiv entgegenzuwirken (Niehoff 2020, 16). Eine im Sinne des Beutelsbacher Konsens didaktisch ausgearbeitete Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt schützt nach dieser Lesart Schüler*innen somit vor antisemitischen Einstellungen, ohne dass israelbezogener Antisemitismus explizit thematisiert werden muss – allerdings müssen die hier enthaltenen Prinzipien antisemitismuskritisch reflektiert werden, eine „schematische Anwendung“ des Beutelsbacher Konsenses, etwa in Form einer „Inhaltsindifferenz“ zu den Aktionen und Motiven der Konfliktakteure ist gerade nicht zielführend (vgl. Müller/Scaramuzza 2023, 62, 66).

Auch wenn die Themen Nahostkonflikt und aktueller Antisemitismus stark aufeinander verweisen, ist demnach nicht geklärt, inwiefern und auf welche Weise sie in ihrer Verflechtung durch politische Bildung bearbeitet werden müssen. Wie bereits angedeutet, ist der Nahostkonflikt zwar auch, aber nicht ausschließlich deswegen pädagogisch relevant, weil sich antisemitische Positionierungen in der Gegenwart häufig auf ihn beziehen. Daneben kommt dem Nahostkonflikt selbst als politischem Konflikt aus politikdidaktischer Sicht weitere Relevanz zu.

Zwar ist Antisemitismus eine projektiv-verzerrte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die nicht in deren Verhalten oder Eigenschaften ihren Ursprung hat – analoges gilt für den Nahostkonflikt. Israelbezogener Antisemitismus stellt dennoch eine verzerrte Wahrnehmung Konflikts dar (vgl. Haury i. d. B.), zu der Alternativen aufgezeigt werden können.

Zu unterscheiden sind also antisemitismusbezogene sowie allgemeine Bildungsziele. Diverse, vor allem ältere Konzepte zur Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt beziehen sich ausschließlich auf letztere und weisen keine erkennbare Reflexion des von Antisemitismus geprägten Diskurskontextes auf. Dies jedoch kann nicht überzeugen, denn „[a]ntisemitische Einstellungen können durch die unzulängliche und unangemessene Beschäftigung mit jüdischer Geschichte, dem Judentum oder Israel entstehen oder verstärkt werden“ (Bundesministerium des Innern 2017, 16).

Viele der Ansätze sind jedoch „auf das Themenfeld Nahostkonflikt zentriert und laufen Gefahr, den spezifisch deutschen Kontext von israelbezogenem Anti-

semitismus auszublenden“ (Prescher/Zenker 2022, 25). Dem gegenüber stehen spezialisierte, antisemitismuskritische Bildungskonzepte. Diese fokussieren mitunter den „Konflikt über den Konflikt“ in Deutschland – gleichwohl ist ein „Bewusstsein und ein Minimum an Wissen über die Geschichte des Zionismus (und des Antizionismus) und des Nahostkonflikts“ erforderlich (Eckmann/Kößler 2022, 132).

Es zeigt sich: Unabhängig davon, ob die Auseinandersetzung mit antisemitischen Perspektiven auf den Nahostkonflikt oder aber dessen politische Bewertung der zentrale Gegenstand eines pädagogischen Vorhabens ist, muss eine reflexive Didaktik beide Themen zusammendenken.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob der Nahostkonflikt und israelbezogener Antisemitismus als Themen im Rahmen schulischer Bildung vorgesehen sind und wie sie durch das schulische Bildungssystem (Schulpolitik, Rahmenlehrpläne, Schulbücher, Lehrer*innen-Vorstellungen) perspektiviert und gegebenenfalls zusammengedacht werden.[1]

## 2. Der Nahostkonflikt und israelbezogener Antisemitismus als Unterrichtsthemen

Jenseits der Fächer Ethik und Religion wird der Nahostkonflikt als zeitgeschichtliches Thema seit vielen Jahren durch die Geschichtsdidaktik bearbeitet. Dennoch ist die Anzahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen zum Nahostkonflikt als Thema in Bildungskontexten gering. Dem entspricht die Beobachtung, dass der Staat Israel (im Kontext des Nahostkonflikts) erst mit großem Abstand nach dem NS-Antisemitismus in Bezug auf die Präsenz von Aspekten jüdischer Geschichte in Schulbüchern folgt (vgl. Schatzker 1981, 165). In der frühen Bundesrepublik war der Staat Israel ein Politikum weniger als Akteur im Nahostkonflikt, sondern als Repräsentant des Judentums in den Verhandlungen um Entschädigung für die NS-Verbrechen. In der Zeit nach dem Sechstagekrieg 1967 stieg das Interesse an einer pädagogischen Bearbeitung des Nahostkonflikts (vgl. Koch 1986, 8), es erschienen einschlägige Materialien und Veröffentlichungen mit diesem spezialisierten Fokus (vgl. Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz 1998; Gagel 1988). Einzigartig ist die Synopse von Koopmann und Psczolla (1986), die Zusammenfassungen und didaktische Einordnungen von 16 didaktischen Bildungsmodellen zum Nahostkonflikt enthält. Hier wird bereits bemerkt, dass eine „breite Vielfalt der Begründungen und Zielsetzungen“, der „inhaltlichen und i. e. S. didaktischen Strukturierungen sowie der Verwen-

1 Bedeutsam ist aus einer intersektionalen Perspektive zudem eine rassismuskritische Grundhaltung, die an dieser Stelle jedoch nicht ausgeführt werden kann (vgl. Mendel/Messerschmidt 2017 sowie Fava i. d. B.).

dungen von Unterrichtsvorhaben zum Nahostkonflikt“ zu beobachten sei (ebd., 146). Eine weitere Beobachtung ist, dass das Thema „offenbar nicht sehr häufig“ (ebd., 148) im Unterricht behandelt werde.[2]

Es stellt sich die Frage nach der fachlichen Zuordnung der Themen zur politischen Bildung. Während der Nahostkonflikt laut Wolfgang Geiger (2012, 177) eher im Politik- als im Geschichtsunterricht unterrichtet wurde, deuten der Umfang, der dem Thema in den jeweils fachspezifischen Schulbüchern zukommt (vgl. Deutsch-Israelische Schulbuchkommission 2015; Kurth 2021) sowie die Anzahl einschlägiger Publikationen, zum Beispiel in Fachzeitschriften darauf hin, dass das Thema zumindest lange Zeit eher im Geschichts- als im Politikunterricht behandelt wurde. Dennoch wird auch dem Politikunterricht eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Insbesondere in den 1970er Jahren stieg offenbar das Interesse an einer Behandlung des Nahostkonflikts, worauf die Erweiterung des Themas in einschlägigen zeitgenössischen Schulbüchern hinweist (vgl. Pingel 1989, 250f.). Dies ist bedeutsam, da gerade bei (kontroversen) Themen, die regelmäßig nicht Teil der Lehramtsausbildung sind, Schulbuchinhalte eine wichtige Orientierung für Lehrkräfte darstellen.

Auch die Bundeszentrale für politische Bildung bot mindestens seit 1971 Publikationen zum Nahostkonflikt an (vgl. Jendges 1971). Böge (1995) beobachtet allerdings insbesondere für die 1990er Jahre einen niedrigen und zum Teil sinkenden Stellenwert des Staates Israel als Thema für den Unterricht. Dies mag mit der damaligen zeitweiligen Entspannung zwischen und der Annäherung der israelischen und der palästinensischen politischen Führung zu tun haben – es zeichnete sich ein Friedensprozess ab, der jedoch letztlich nicht erfolgreich war.

Der Beginn der 2000er Jahre markiert gewissermaßen einen Schlüsselmoment, ab dem sich sowohl die gesellschaftliche als auch pädagogische Debatte um den Nahostkonflikt (und dessen Verbindung zu Antisemitismus) sprunghaft intensivierte.[3] Die Position, dass der „Nahost-Konflikt […] eines der Themen [ist], die bei der Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus von zentraler Bedeutung sind“ (Kößler/Schmidt 2020, 218), ist in Fachdiskursen konsensfähig. Mirko Niehoffs Anregung, den Nahost-Konflikt als „einen wesentlichen Ausgangspunkt von Überlegungen hinsichtlich der Konzeptionalisierung einer zeitgemäßen Pädagogik gegen Antisemitismus in der Schule genauer zu betrachten“ (Niehoff 2010, 252) wurde allerdings bisher kaum aufgegriffen.

2 Für Gymnasien in Bremen weist die Umfrage von Quante (1986) allerdings in eine andere Richtung.

3 Deutlich wird dies auch an der Erhebung von Lehrer*innenfortbildungen zwischen 1990 und 2000 von Heyl (2001), in denen noch sehr häufig der historische Antisemitismus im Fokus steht (wobei es Ausnahmen in einzelnen Bundesländern gibt, wo auch der Staat Israel und offenbar auch der Nahostkonflikt Themen von Fortbildungen sind).

Der Staat Israel sowie die zionistische Idee und Bewegung und der Nahostkonflikt sind als Lerngegenstände nicht in allen Rahmenlehrplänen der Bundesländer verankert. Wo dies so ist, wie etwa in Berlin (vgl. ufuq.de 2019)[4], handelt es sich um fakultative Inhalte oder um Vorschläge, an denen exemplarisch zum Beispiel das größere Thema „Internationale Konflikte" zu verdeutlichen sei (Fava 2019, 27). Eine Ausnahme bildet das Bundesland Bayern, wo der Nahostkonflikt ein Pflichtthema im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I und II darstellt. Für Berlin und Brandenburg wird die optionale Thematisierung des Nahostkonflikts im Rahmenlehrplan für das Fach Geschichte sowie für den gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbund (inklusive Sozialkunde) für die Schuljahre 9/10 genannt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017, 35). Auch in Sozialkunde (Sekundarstufe II) wird die Option im Rahmenlehrplan aufgeführt. Im Unterricht in der Grundschule sind beide Themen, soweit ersichtlich, nicht vorgesehen.[5]

Der Ansprechpartner des Landes Berlin für Antisemitismus bezeichnet das Schulfach politische Bildung als „primär zuständig" (Salzborn 2022, 69; vgl. 66f.) für das Thema Antisemitismus. In der Bildungspraxis ist dennoch ein Rückgriff auf Formen politisch-historischer Bildung bzw. Holocaust Education zur Bearbeitung von Antisemitismus dominant. Juliane Wetzel (2007, 321) sieht in dieser Historisierung einen „Ausdruck eines Zurückweichens vor dem schwierigen Thema ‚Antisemitismus', das eine Selbstreflexion über mögliche eigene Vorbehalte gegen Juden erfordert." Insbesondere sei Holocaust Education bei Formen des aktuellen Antisemitismus mit Bezug zum Nahostkonflikt keine geeignete Präventionsmaßnahme (vgl. OSZE-Büro für Demokratische Institutionen und Menschenrechte 2006).[6] Die häufig artikulierte Forderung, Schüler*innen NS-Gedenkstätten besuchen zu lassen, wurde in jüngerer Zeit durch die Fraktionen der Regierungskoalition im Bundestag bekräftigt (vgl. Deutscher Bundestag 2023). Die zentrale Bearbeitung von Antisemitismus durch historische Bildung steht zu den Fachdebatten in einer Spannung: Laut Pingel (2022, 274)

4 Dieses Dokument wird im Bericht „Umsetzungsstand der Maßnahmen zur Umsetzung der ‚Landeskonzeption zur Weiterentwicklung der Antisemitismusprävention' im Land Berlin" (Korgel 2020, 27) als „Dossier zum Umgang mit israelbezogenen [sic!] Antisemitismus im Kontext des Nahostkonflikts" bezeichnet – obwohl das zentrale Thema die didaktischen Thematisierungsmöglichkeiten des Konflikts selbst sind. Dies verweist möglicherweise auf ganz grundsätzliche Unschärfen, die die Auseinandersetzung mit beiden Thematiken prägen (s. u.).

5 Auch in der von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2022) herausgegebenen Broschüre kommt Israel nur am Rande vor.

6 Dies ist umso bemerkenswerter, als dass gerade auch außerhalb Deutschlands Bildungsmaßnahmen gegen Antisemitismus primär als Holocaust Education konzipiert werden; vgl. Makówka-Kwapisiewicz 2022; Thomas/Kuyini Alhassan 2022, 363.

> „zeigen empirische Untersuchungen übereinstimmend, dass die Transponierung von Erkenntnissen, die am Beispiel der Vergangenheit gewonnen worden sind, auf die gegenwärtige Situation oder gar in Hinsicht auf zukünftige Entwicklungen und menschliches Handeln für Schüler*innen die schwierigste Operation im Geschichtsunterricht darstellt und bis in die Sekundarstufe überwiegend nicht gelingt. Werteerziehung geschieht vor allem in der Auseinandersetzung mit der Gegenwart, nicht mit der Geschichte, und Menschenrechtsbildung hat im Schulcurriculum ihren originären Ort deshalb auch im Politik- und nicht im Geschichtsunterricht."

Wird Antisemitismus in Rahmenlehrplänen der politischen Bildung explizit als aktuelles Thema benannt, dann zumeist als fakultativ zu bearbeitendes Beispiel im Kontext allgemeinerer Thematiken, insbesondere (Rechts-)Extremismus und Diskriminierung (vgl. ebd.).

Der Lehrplan für Sozialkunde in Nordrhein-Westfalen von 2019 inkludiert erstmals explizit aktuelle Formen des Antisemitismus (Gläser et al. 2021, 85ff.), ähnliches gilt für Berlin. Dass das Thema israelbezogener Antisemitismus angesichts dieser erst jüngeren Veränderung noch nicht in aktuellen Schulbüchern mit Zulassung in NRW aufgegriffen wird (Beck et al. 2023, 458), verwundert nicht: „[D]ie ausschlaggebenden Impulse für grundlegenden inhaltlichen Wandel von Bildungsmedien" (Chiriac/Spielhaus 2022, 232; vgl. 254f.) bilden die Rahmenlehrpläne. Dies ist deswegen bedeutsam, weil Lehrer*innen die Passung von Schulbüchern mit den Vermittlungszielen des Unterrichts voraussetzen und jene daher nicht selten zur Grundlage ihrer Unterrichtsplanung machen – gerade, wenn fachfremd unterrichtet wird, was auf die politische Bildung häufig zutrifft.

## 3. Der Nahostkonflikt und israelbezogener Antisemitismus als Themen des Politikunterrichts

Trotz der in der genannten Literatur vielfältig anzutreffenden Hinweise auf die Bedeutung des israelbezogenen Antisemitismus schreiben Jan Riebe und Hanne Thoma (2012, 2) seiner Thematisierung jedoch ein „Nischendasein" in der Bildungsarbeit zu. Die mangelnde Verankerung von Antisemitismus als Bildungsthema führt zur Beobachtung: „Ob heutiger Antisemitismus überhaupt in Schulen angesprochen wird, hängt allein von der jeweiligen Lehrkraft ab" (Küpper/Zick 2020, 132). Über die dann vollzogene konkrete Pädagogik ist allerdings kaum etwas bekannt (vgl. jedoch Salzmann i. d. B.).

Der Frage nach der der Unterrichtspraxis wurde im Rahmen einer qualitativen Untersuchung nachgegangen, bei der in 2017/18 12 Politiklehrkräfte von Gymnasien und Gesamtschulen in problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel

2000) unter anderem danach gefragt wurden, welchen Stellenwert die Themen israelbezogener Antisemitismus und Nahostkonflikt in ihrem Unterricht einnehmen und inwiefern dabei auch eine Verknüpfung beider Themen stattfindet (ausführlicher in Wolf 2021, 83ff.; 2023). Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse dieser Studie dargelegt und diskutiert.

Grundsätzlich bestätigen die Lehrkräfte den geringen Stellenwert der Themen israelbezogener Antisemitismus und Nahostkonflikt und des Themenkomplexes Antisemitismus insgesamt für den Politikunterricht. Dennoch existierten in den Curricula Freiräume und die oben bereits erwähnten thematischen Anknüpfungspunkte. Dies führt einerseits dazu, dass trotz der Randständigkeit des Themas die Hälfte der befragten Lehrkräfte den Nahostkonflikt im Politikunterricht bereits thematisiert haben. Andererseits dient dies zumeist lediglich als „Aufhänger" für Themenfelder wie Terrorismus, Internationale Politik oder die Lage im Nahen Osten insgesamt. Dementsprechend knapp gestaltet sich die Bearbeitung des Nahostkonflikts. Die Dimension des israelbezogenen Antisemitismus bleibt vollständig außen vor.

Die Auswertung der Daten zeigt zudem, dass zwei didaktische Herangehensweisen an das Thema dominieren, häufig in Kombination: Die historische Aufarbeitung des Konfliktes sowie eine multiperspektivische Herangehensweise, bei der die Interessen und Perspektiven beider Konfliktparteien ausgewogen dargestellt und vermittelt werden sollen. Dies stehe im Einklang mit den drei Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses.

Methodisch setzen die interviewten Lehrkräfte vorwiegend auf Frontalunterricht und kleine Gruppenarbeiten. Größere, auch fächerübergreifende Projekte zum Thema sind teilweise angedacht, organisatorisch jedoch nur schwer umsetzbar. Neben der fehlenden Verankerung des Themas in den Lehrplänen wird die hohe Komplexität des Konflikts als zweite zentrale Ursache für die eher randständige Thematisierung des Nahostkonflikts genannt. So gebe es nach Aussage der meisten Lehrkräfte internationale Konflikte, die sich besser didaktisieren ließen.

An vielen Stellen bleibt es also wie oben bereits erwähnt der einzelnen Lehrkraft überlassen, den Nahostkonflikt zu thematisieren und dazu noch gezielt den Aspekt des israelbezogenen Antisemitismus hervorzuheben. Im Laufe der Interviews wird jedoch deutlich, dass ein weiterer Grund in der großen Unsicherheit der Lehrkräfte im Umgang mit dem Nahostkonflikt zu sehen ist. Ihnen ist bewusst, dass es sich beim Nahostkonflikt um ein gesellschaftlich umstrittenes, normativ aufgeladenes und polarisierendes Thema handelt (dieser gesellschaftliche Kontext hat sich nach dem 7. Oktober 2023 weiter zugespitzt). Acht der zwölf Lehrkräfte reflektieren über Schuld- und Verantwortungsgefühle. Drei miteinander verwobene Aspekte stehen für die Befragten dabei im Mittelpunkt: Ist es erstens aufgrund der deutschen Geschichte und der Shoah moralisch an-

gemessen, wenn Deutsche oder Deutschland israelische Politik kritisieren? Ist zweitens Kritik an Israel und seiner Politik ein Tabuthema? Diesen Fragen folgen drittens zumeist Überlegungen über den Unterschied zwischen antisemitischer und nicht-antisemitischer Kritik am Israel (Wolf 2021, 95ff.).

Der Umgang der betreffenden Lehrkräfte mit ihren Emotionen und Vorstellungen gestaltet sich unterschiedlich. Bei einigen jedoch führen Angst, Schuldgefühle und -abwehr zu Formen der Schuldrelativierung und Fragmenten von israelbezogenem Antisemitismus (vgl. Firsova/Wolf 2020). So vertritt eine Lehrkraft die Position, dass eine ausgewogene Thematisierung des Nahostkonflikts aufgrund der pro-israelischen Sozialisation der Deutschen gar nicht möglich und stets anti-palästinensisch sei und der Unterricht daher nicht die Anforderungen des Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsens erfüllen könne. Aus seiner Sicht sei ausgewogener Unterricht zum Nahostkonflikt nur möglich, wenn man betroffene Palästinenser*innen in den Unterricht einbinde, denen Israel ein „Dorn im Auge" sei. Gerade in Anbetracht des Massakers vom 7. Oktober 2023 zeigt sich hier exemplarisch, wie durch derartige didaktische Überlegungen Antisemitismus im Klassenzimmer potenziell legitimiert und bagatellisiert werden kann. Eine weitere Lehrkraft hält die Hamas wiederum für einen legitimen Akteur, während eine dritte interviewte Lehrkraft das vermeintliche „Tabu" der Israelkritik problematisiert.

Hier zeigt sich die Fragilität des Beutelsbacher Konsens, wenn Lehrkräfte selbst bewusst oder unbewusst antisemitische Vorstellungen vertreten oder subtile und latente Formen des israelbezogenen Antisemitismus nicht erkennen und als legitime Positionen in den Unterricht hineintragen. Diese Tatsache verdeutlicht zum einen, dass eine Thematisierung des Nahostkonfliktes bzw. seine Verankerung in den Curricula per se nicht dazu führen muss, dass israelbezogenem Antisemitismus entgegengewirkt wird. Im Gegenteil kann durch die Legitimierung antisemitischer Argumentationsmuster durch Lehrkräfte die Situation sogar verschärft werden. Zum anderen zeigen die Interviews auch, dass es im Sinne antisemitismuskritischer Perspektiven kaum möglich ist, den Nahostkonflikt zu thematisieren, ohne auch die diskursive Ebene über israelbezogenen Antisemitismus zu berücksichtigen. Allein die gesellschaftliche Brisanz des Themas macht es notwendig, diese Dimension mitzudenken.

Entsprechend der fehlenden Verankerung der Themen in den Curricula spielen der Nahostkonflikt und israelbezogener Antisemitismus auch in der Ausbildung der Lehrkräfte lediglich eine randständige Rolle. Bereits hier hängt die Beschäftigung mit den Themen also vom individuellen Engagement der jeweiligen Lehrkraft ab. Lehrkräfte verfügen daher in aller Regel lediglich über ein eingeschränktes Alltagsverständnis der beiden Gegenstände. Die normative Aufgeladenheit der Themen verunsichert das Lehrpersonal zusätzlich, so dass

für die große Mehrheit kaum Gründe bestehen, den Nahostkonflikt und israelbezogenen Antisemitismus detaillierter im Politikunterricht zu behandeln.

## 4. Fazit und Diskussion

Die Analyse zeigt, dass der Nahostkonflikt und insbesondere der israelbezogene Antisemitismus sowohl in den Curricula als auch im Politikunterricht lediglich ein Nischendasein fristen. Das Massaker der Hamas am 7. Oktober 2023, der darauffolgende Gaza-Krieg und die aufgeheizte politische Debatte samt sprunghaft steigender antisemitischer Straftaten verdeutlichen jedoch einmal mehr die Notwendigkeit, dass sich eine antisemitismuskritische politische Bildung dieser Themen samt ihrer Verwobenheit im Unterricht annehmen muss.

Daraus folgt einerseits die Notwendigkeit einer expliziten Verankerung der Themen Nahostkonflikt und israelbezogener Antisemitismus in den Lehrplänen, gegebenenfalls auch fächerübergreifend mit beispielsweise Geschichte, Ethik, Philosophie oder Religion. Dabei ist sowohl aus theoretischen Überlegungen sowie empirischen Erkenntnissen zu beachten, dass bei der Thematisierung des Nahostkonflikts die Dimension des israelbezogenen Antisemitismus nicht ausgeklammert werden darf. Auch Kooperationen mit außerschulischen Bildungsträgern sind grundsätzlich empfehlenswert, können allerdings nicht grundlegende Kompetenzdefizite von Lehrkräften ersetzen. Zudem ist die Praxis und die Sicherung ihrer Qualität dringend darauf angewiesen, dass Arbeitsverhältnisse im Bereich der außerschulischen Bildung entprekarisiert werden.

Die Analyse der Interviews zeigt jedoch, dass eine verstärkte Thematisierung des Nahostkonflikts auch negative Auswirkungen nach sich ziehen und Antisemitismus verstärken kann. Daher ist es dringend geboten, Lehrkräfte entsprechend aus- und weiterzubilden. Nur durch antisemitismuskritische, selbstreflexive Lerngelegenheiten werden sie jenseits einer reinen Wissensvermittlung in der Lage versetzt, sich kritisch mit eigenen antisemitischen Fragmenten konstruktiv auseinanderzusetzen (vgl. Mendel/Messerschmidt 2017). Diese Perspektive bildet die Grundlage für einen Unterricht, der Antisemitismen nicht reproduziert, sondern Schüler*innen dazu anregt, sich aus einer menschenrechtsorientierten Perspektive mit dem Nahostkonflikt und israelbezogenem Antisemitismus auseinanderzusetzen und sich Deutungen der Welt zu erschließen, die nicht auf antisemitische Versatzstücke angewiesen sind.

## Literatur

Beck, David et al. (2023): Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht (Januar 2023). Hrsg. v. Leibniz-Institut für Bildungsmedien. Braunschweig.

Böge, Wolfgang (1995): Das Thema Israel im Unterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 12/1995, S. 762–764.

Bundesministerium des Innern (Hrsg.) (2017): Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen. Berlin.

Chiriac, Christine/Spielhaus, Riem (2022): Geschichtskultureller Wandel, Migrationsgesellschaft und historisches Lernen aus der Perspektive von Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion. In: Georgi, Viola B. et al. (Hrsg.): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 227–278.

Deutscher Bundestag (2023): Entschließungsantrag der Fraktionen SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und FDP zu der Vereinbarten Debatte „Historische Verantwortung wahrnehmen – Jüdisches Leben in Deutschland schützen", 07.11.2023 (Drucksache 20/9149).

Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hrsg.) (2015): Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Göttingen. Online verfügbar unter https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/122/827777264_A_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y, letzter Zugriff am 22.04.2024.

Eckmann, Monique/Kößler, Gottfried (2022): Polarisierungen verweigern. Spannungsfelder in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus. In: Böckmann, Matthias et al. (Hrsg.): Jenseits von Mbembe – Geschichte, Erinnerung, Solidarität. Berlin, S. 125–140.

Fava, Rosa (2019): Unterricht über den Nahostkonflikt als Instrument zum Abbau von Antisemitismus? Ein Blick auf Materialien und Fortbildungen. In: Politisches Lernen, 3–4/2019, S. 24–29.

Firsova, Elizaveta/Wolf, Christoph (2020): Lehrkräfte und Schüler*innen im Fokus einer antisemitismussensiblen Bildungsarbeit. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.): Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Antisemitismus, Band 8. Jena, S. 238–249.

Gagel, Walter (1988): Der Nahostkonflikt als Aufgabe kontroversen Denkens. Didaktische Überlegungen und Vorschläge zur Planung des Unterrichts in der Sekundarstufe II. In: Politische Bildung, 1/1988, S. 76–95.

Geiger, Wolfgang (2012): Zwischen Scham und Vorurteil. Das Thema Israel im Schulunterricht – und nicht nur da. In: ders.: Zwischen Urteil und Vorurteil. Jüdische und deutsche Geschichte in der kollektiven Erinnerung. Frankfurt am Main, S. 177–199.

Gläser, Georg/Hentges, Gudrun/Meier, Marcus (2021): Implementing antisemitism studies in German teacher education. In: Journal of Social Science Education, 3/2021, S. 75–101.

Heyl, Matthias (2001): Lehrerfortbildungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zu den Themenfeldern Nationalsozialismus, Holocaust, jüdische Kultur und Geschichte, Rechtsextremismus und Antisemitismus 1990–2000/2001. Hrsg. v. d. Forschungs- und Arbeitsstelle »Erziehung nach/über Auschwitz«. Hamburg.

Jendges, Hans (1971): Der israelisch – arabische Konflikt. Bonn.

Koch, Dieter (1986): Genesis des Nahostkonflikts – didaktische Überlegungen zu einem Unterrichtsvorhaben. In: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis (Hrsg.): Zur Ge-

nesis des Nahostkonflikts. Didaktische Modelle für eine Behandlung in der Sekundarstufe II. Bremen, S. 7–78.
Koopmann, Klaus/Psczolla, Gerald (1986): Didaktische Materialien zum Nahostkonflikt. In: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis (Hrsg.): Behandlung zeitgeschichtlicher Themen im Unterricht. Bremen, S. 33–151.
Korgel, Lorenz (2020): Zwischenbericht des Ansprechpartners des Landes Berlin zu Antisemitismus. Hrsg. v. d. Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung. Berlin.
Kößler, Gottfried/Schmidt, Sophie (2020): Lernen über den Holocaust in der heterogenen Gesellschaft. In: Bildung und Erziehung, 3/2020, S. 212–225.
Küpper, Beate/Zick, Andreas (2020): Antisemitische Einstellungen in Deutschland. Befunde aus Bevölkerungsumfragen und Ableitungen für die politische Bildung. In: Zentralrat der Juden in Deutschland (Hrsg.): „Du Jude". Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen. Leipzig, S. 113–133.
Kurth, Alexandra (2021): Antisemitismus als Herausforderung für die Schule. Online-Vortrag, 23.11.2021. Online verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=siXm7-1LFIg, letzter Zugriff am 22.04.2024.
Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1998): Israel – Naher Osten. Schwalbach/Ts. (Multiplikatorenpaket).
Makówka-Kwapisiewicz, Anna (2022): Addressing Antisemitism through Education in the Visegrad Group Countries. A Mapping Report. Berlin.
Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (2017): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main, S. 11–23.
Müller, Stefan/Scaramuzza, Elia (2023): Mündigkeit in der Politischen Bildung. Ein Gespräch über eine reflexive sozialwissenschaftliche Fachdidaktik. Frankfurt am Main.
Niehoff, Mirko (2010): Handlungsbedingungen einer Pädagogik gegen Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S. 243–264.
Niehoff, Mirko (2016): Einleitung. Nahostkonflikt kontrovers – Perspektiven für die politische Bildung. In: ders. (Hrsg.): Nahostkonflikt kontrovers: Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 9–16.
Niehoff, Mirko (2020): Antisemitismus. In: Achour, Sabine et al. (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt am Main, S. 13–17.
Niehoff, Mirko (2021): Das streitbare Buch. Rezension zu Wolfgang Benz (Hrsg.): Streitfall Antisemitismus. Anspruch auf Deutungsmacht und politische Interessen. Berlin 2020. In: Politikum, 1/2021, S. 73.
OSZE-Büro für Demokratische Institutionen und Menschenrechte (2006): Education on the Holocaust and on anti-semitism. An overview and analysis of educational approaches. Warsaw: ODIHR. Online verfügbar unter https://www.osce.org/files/f/documents/2/4/18818.pdf, letzter Zugriff 19.04.2024.
Pingel, Falk (1989): Religionsgründer — verfolgte Minderheit — Fixpunkt im „Krisenherd Nah-Ost". Juden und jüdische Geschichte in bundesdeutschen Schulbüchern

und die deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen. In: Internationale Schulbuchforschung, 3/1989, S. 229–254.

Prescher, Josefin/Zenker, Robert (2022): Herausforderungen im pädagogischen Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus. In: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): Zum Umgang mit Antisemitismus heute: documenta & Co. Zivilgesellschaftliches Lagebild Antisemitismus #10. Berlin, S. 23–25.

Quante, Gerhard (1986): Nahostkonflikt – Behandlung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in Bremen. In: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis (Hrsg.): Behandlung zeitgeschichtlicher Themen im Unterricht. Bremen, S. 153–210.

Riebe, Jan/Thoma, Hanne (2012): Bildungsarbeit gegen israelbezogenen Antisemitismus. In: Medaon. Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung, Nr. 11. Online verfügbar unter https://www.medaon.de/pdf/MEDAON_11_Riebe_Thoma.pdf letzter Zugriff am 22.04.2024.

Salzborn, Samuel (2019): Globaler Antisemitismus: Eine Spurensuche in den Abgründen der Moderne. Bonn.

Salzborn, Samuel (2022): Das Berliner Modell der Antisemitismusbekämpfung. Bericht des Ansprechpartners des Landes Berlin zu Antisemitismus. Berlin. Online verfügbar unter https://www.berlin.de/sen/lads/schwerpunkte/rechtsextremismus-rassismus-antisemitismus/ansprechpartner-fuer-antisemitismus/2022_umsetzungsbericht-salzborn_pk20220405-sperrfrist.pdf, letzter Zugriff am 22.04.2024

Schatzker, Chaim (1981): Die Juden in den deutschen Geschichtsbüchern: Schulbuchanalyse zur Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel. Bonn.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2022): Umgang mit Antisemitismus in der Grundschule. Alltag von Jüdinnen und Juden in Berlin, Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorurteilen, Thematisierung des Holocaust. Online unter https://www.annefrank.de/fileadmin/Redaktion/Bildungsarbeit/Dokumente/Lernmaterialien/2022_AFZ_-_Umgang_mit_Antisemitismus_in_der_Grundschule_3._Auflage.pdf, letzter Zugriff am 22.04.2024.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2017): Rahmenlehrplan 1–10 kompakt. Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts im Überblick. Berlin. Online verfügbar unter https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/rlp_kompakt_1-10.pdf?ts=1705017673, letzter Zugriff am 22.04.2024.

Thomas, Paul/Kuyini Alhassan, Abdul-Razak (2022): Challenging Antisemitism: A Pedagogical Approach in a Norwegian School. In: Lange, Armin et al. (ed.): Confronting Antisemitism from Perspectives of Philosophy and Social Sciences. Berlin/Boston, S. 345–368.

ufuq.de (2019): Dossier: Der Nahostkonflikt in Unterricht und Schule. Online verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/ethik/Dossier_Der_Nahostkonflikt_in_Unterricht_und_Schule.pdf, letzter Zugriff am 22.04.2024.

Wehling, Hans-Georg (1975): Editorial: Nahost-Konflikt. In: Der Bürger im Staat, 2/1975, S. 93–94.

Wetzel, Juliane (2007): Konzeption und Realisierung einer Ausstellung zum aktuellen Antisemitismus. In: Jahrbuch für Antisemitismusforschung 16, S. 319–326.

Widmann, Peter (2020): Der nahe Konflikt. Israelkritik und Antisemitismus – Herausforderungen der Schule und der politischen Bildung. In: Benz, Wolfgang (Hrsg.): Streitfall Antisemitismus. Anspruch auf Deutungsmacht und politische Interessen. 2. Aufl. Berlin, S. 149–165.

Wolf, Christoph (2021): Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken. Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen. Wiesbaden.

Wolf, Christoph (2023): „Das Thema ist für mich ganz weit weg." Antisemitismus in den Vorstellungen von Politiklehrkräften. In: Girnus, Luisa/Panreck, Isabelle-Christine/Partetzke, Marc (Hrsg.): Schnittpunkt Politische Bildung. Innovative Ansätze und fächerübergreifende Perspektiven. Wiesbaden, S. 29–47.

# Israelbezogener Antisemitismus im Schulunterricht: Überlegungen am Beispiel einer Fallanalyse

Sebastian Salzmann

*Abstract: Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie israelbezogener Antisemitismus als Unterrichtsgegenstand verhandelt wird und welche Rolle die Reproduktion antisemitischer Vorstellungen beziehungsweise antisemitismusrelevantes Vorwissen in diesem sprachlich-sozialen Prozess spielt oder spielen kann. Im Anschluss an eine theoretische Hinführung werden auf der Grundlage einer Einzelfallanalyse ausgewählte Aspekte eines Umgangs mit dem Themenfeld Antisemitismus exemplarisch herausgearbeitet. Im Mittelpunkt stehen die Thematisierung und Reproduktion des israelbezogenen Antisemitismus.*

## 1. Einleitung[1]

Wenige Tage nach den Massakern vom 7. Oktober 2023 sahen sich viele Schulen und Lehrkräfte mit der öffentlichen Aufforderung konfrontiert, nicht nur die zurückliegenden Ereignisse zeitnah einzuordnen oder zu thematisieren, sondern zugleich die öffentliche Zelebrierung der Morde an israelischen Zivilist*innen auf den Straßen Deutschlands im Unterricht aufzuarbeiten. Es war nicht das einzige Mal, das nach einer Welle antisemitischer Gewalt der Fokus des öffentlichen Diskurses auf die Bildungsinstitutionen gelegt wurde. Mehr als vier Monate nach dem 7. Oktober forderte auch Bundeskanzler Olaf Scholz dazu auf, in der Schule über die Shoah und die Zeit des Nationalsozialismus aufzuklären (dpa 2024). Verständnis oder Unterstützung für die Terrororganisation Hamas und ihre Gewalttaten – so eine mögliche Begründung der Forderungen – hänge demnach mit mangelhafter Aufklärung zusammen, mit einem Mangel an Bildung oder schlicht: fehlendem Wissen.

Es stellt sich nicht nur die Frage, ob die Verbreitung antisemitischer Ein- und Vorstellungen auf ein „Versagen" der (schulischen) Bildung zurückzuführen sein (kann), sondern auch, ob die Aufklärung über und die Bekämpfung von Antisemitismus vornehmlich eine – womöglich noch alleinige – Aufgabe von Schulen, Lehrkräften oder außerschulischen Bildungseinrichtungen sei. Das führt schließlich zu der vorgelagerten Frage, wie das Themenfeld (israelbezo-

1 Für Anmerkungen und Hinweise danke ich Tobias Löttgen sowie den Herausgeber*innen.

gener) Antisemitismus im Unterricht *überhaupt* bearbeitet wird. Im Folgenden sollen einige damit zusammenhängende Aspekte exemplarisch vorgestellt und diskutiert werden.

Im Anschluss an eine theoretische Hinführung und eine Einordnung von empirischem Material soll die Einzelfallanalyse einer Unterrichtseinheit zum Thema Antisemitismus der Frage nachgehen, wie dieser – und insbesondere der israelbezogene Antisemitismus als spezifische Erscheinungsform – als Unterrichtsgegenstand inhaltlich verhandelt, gerahmt und diskutiert wird und in welchem Zusammenhang seine Bearbeitung mit der möglichen Reproduktion antisemitischer Einstellungen, Vorstellungen und antisemitismusrelevanter Wissensbestände steht. Im Anschluss an diese rekonstrukiv-explorierende Analyse zentraler Unterrichtssequenzen werden einzelne Herausforderungen und Tendenzen, die sich aus dem Fallbeispiel ergeben, im Hinblick auf ihre praktischen Implikationen betrachtet.

## 2. Hinführung: Dynamiken des israelbezogenen Antisemitismus

Im Rahmen einer Studie zum Thema „Antisemitismus in Nordrhein-Westfalen" (Hauser et al. 2020, 26–27) haben nahezu alle Befragten – meistens in ihrer Funktion als Mitglied und/oder Mitarbeiter*in einer jüdischen Einrichtung – hervorgehoben, dass es insbesondere der israelbezogene Antisemitismus sei, mit welchem sich die Betroffenen gegenwärtig konfrontiert sehen – sei es in Form von Demonstrationen, Angriffen auf Gebäude und Personen oder antisemitischen Zuschriften. Ursächlich dafür sei die häufig sanktionslose Praxis antisemitischer Artikulation, die mit dieser Erscheinungsform des Antisemitismus einhergehe (ebd., 30). Auch eine jüngst durchgeführte Studie gibt Aufschluss darüber, wie massiv sich unter anderem die Verhandlung des sogenannten Nahostkonflikts in Deutschland auf Alltag und Lebenswelt von Jüdinnen und Juden auswirkt, die in diesem Zusammenhang nicht nur direkten Antisemitismus erfahren, sondern zugleich einen Umgang mit rapide zunehmenden Unsicherheitsgefühlen finden müssen (Beyer/Goldkuhle 2024; zur allgemeinen Bedrohungswahrnehmung vgl. auch Beyer/Liebe 2020 sowie Bundesverband RIAS e. V. 2023). Es wird immer wieder deutlich, dass sich eine Eskalation der Situation in Israel und den palästinensischen Gebieten unmittelbar auf das Sicherheitsempfinden in Deutschland lebender Jüdinnen und Juden auswirkt, gerade auch weil ein Anstieg antisemitischer Vorfälle zu verzeichnen ist. Dass die seit vielen Jahren erfolgende globale Verbreitung entmenschlichender Narrative einen Beitrag dazu geliefert hat, „die Juden" oder „die Israelis" als abseits der menschlichen Gemeinschaft(en) stehend zu definieren, hat jüngst Simon S. Montefiore (2023) in seinem Kommentar zu den Reaktionen auf die Gewalttaten vom 7. Ok-

tober herausgearbeitet. Entmenschlichend bedeutet im Kontext des sogenannten Nahostkonflikts insbesondere eine vereinseitigende Zuweisung von Schuld, eine nachdrückliche Delegitimierung und vor allem Dämonisierung Israels: Die Vorstellung eines homogenen, bewusst schädigend agierenden Kollektivs. Gegenwärtig bietet sich gerade der israelbezogene Antisemitismus als „kultureller Code" (Volkov 2000) an, der signalisiert, dass man als Teil eines „Wir" gegen dieses übermächtig imaginierte Kollektiv, also diejenige „Macht" zu stehen glaubt, die als vermeintliche Ursache allen Übels identifiziert, markiert und letztlich ausgeschlossen und verfolgt wird. Diskutiert wird diese manichäische Tendenz gegenwärtig – neben den zurückliegenden Monaten sei insbesondere auf die Debatte um die *documenta 15* verwiesen (vgl. Urban 2023) – im Zusammenhang mit Ansätzen aus dem Bereich der postkolonialen Theorien, wobei der genannte Forschungszweig keineswegs eine einheitliche oder homogene Position vertritt (vgl. Uhlig/Mendel 2017).

Trotz aller Unterschiede eint die verschiedenen Erscheinungsformen des Antisemitismus die Vorstellung einer hintergründig wirkenden, kontrollierenden „Macht", welche mit „den Juden" oder „den Israelis" identifiziert wird – wobei die Codierung des Antisemitismus flexibel geblieben ist, sich also auch in Ideologie und Charta der Hamas Bilder und Motive eines modernen oder eines religiös begründeten Antisemitismus aufzeigen lassen, die ihrerseits Ausdrucksformen eines sich im historischen Verlauf verändernden, Feindbilder und Erzählungen aufgreifenden und aktualisierenden Ressentiments darstellen (vgl. Küntzel 2002 sowie Haury i. d. B.). Abseits des offen oder über „Umwege" kommunizierten Antisemitismus kommt es darüber hinaus im Alltag auch zu einer sprachlichen „Differenzkonstruktion ‚Wir'/‚Die Juden'" (Scherr/Schäuble 2006, 10), die vielfach unerkannt bleibt, da sie eben nicht über jene offen kommunizierten Bilder Wirkung entfaltet, sondern über die soziale Positionierung bzw. Distanzierung zu dem, was als „das Jüdische" vorgestellt wird.

Dass in den vergangenen Jahren vor allem Debatten um die Frage, was antisemitisch sei, zunehmend an Bedeutung gewannen, ist nicht zuletzt damit zu begründen, dass dadurch neue Räume für eine antisemitische (Sprach-)Praxis eröffnet werden, die gerade in der Bagatellisierung beziehungsweise der verweigerten Anerkennung erlittener antisemitischer Gewalt besteht – und somit eine gewaltvolle Isolierung von Jüdinnen und Juden vornimmt, die auf dieser zuvor genannten Differenzkonstruktion aufbaut (Salzmann 2024; zur vielschichtigen, wechselhaften Geschichte der Bemühungen um eine Begriffsbestimmung des Antisemitismus vgl. Porat 2018). Die Flexibilität des Antisemitismus – auch des Israelhasses – zeigt sich ferner darin, dass er einerseits versucht, sich als legitime „Kritik" zu positionieren, andererseits die öffentliche Benennung durch Umwege versucht zu umgehen: „Judenfeindschaft wird heute kaum als solche offen benannt, gerade weil sie in den Schlagworten und Codes, über die sie ver-

mittelt wird, offen liegt und als solche wirkt“ (Hessel 2020, 6; zur ‚Vorgeschichte‘ vgl. Bergmann/Erb 1986).

Damit steht die Bildungsarbeit gegen israelbezogenen Antisemitismus mindestens vor der doppelten Herausforderung, Wissen zu vermitteln – zum Beispiel über historisch-politische Verlaufslinien und Akteur*innen des Nahostkonflikts –, aber auch an der prinzipiellen Offenheit für bestimmte Fragestellungen, an der Fähigkeit zur Selbstreflexion, zum Beispiel der Schüler*innen, Multiplikator*innen und Lehrkräfte, zu arbeiten (vgl. Schubert 2020 sowie Sauer und Müller/Nolte/Voß i. d. B.); ein Aspekt, welcher gerade aufgrund der emotionsbezogenen, identitätsstiftenden Dimension des antisemitischen Ressentiments von großer Bedeutung ist und zahlreiche Fragen im Hinblick auf Methoden und Inhalte von Bildungsarbeit aufwirft.

All dies – wenn auch in groben Zügen nachgezeichnet – bildet den Hintergrund, vor dem schulische wie außerschulische Bildung gegen Antisemitismus betrachtet, analysiert, verstanden und weitergedacht werden muss.

## 3. Fallanalyse

Die in diesem Beitrag präsentierte Analyse einer Unterrichtseinheit basiert auf empirischem Material, das im Rahmen des Forschungsprojektes „Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule“ (2020–2023) in Nordrhein-Westfalen erhoben wurde.[2]

Die vorgestellte Fallanalyse arbeitet verschiedene Aspekte eines Sprechens über Antisemitismus im Schulunterricht heraus. Die auszugsweise Wiedergabe und Interpretation des Materials dient vor allem der Identifizierung verschiedener Herausforderungen schulischer Bildung gegen Antisemitismus vor dem Hintergrund konkreter, situativ gebundener Unterrichtskommunikation. Darüber, dass Antisemitismus im schulischen Raum nach wie vor einen Ort hat, besteht in den damit beschäftigten Forschungsfeldern und Disziplinen ein grundlegender Konsens. Zahlreiche Studien und sekundierende Analysen geben detailliert Auskunft über die verschiedenen Erscheinungsformen, Umgangsweisen und Dynamiken eines virulenten Phänomens, das Wissenschaft und Praxis gleichermaßen beschäftigt (vgl. insbesondere Bernstein 2020; Salzborn/Kurth 2021; Chernivsky/Lorenz 2020). Ergänzend zur Erfassung und Untersuchung antisemitischer Vorfälle – die darüber hinaus durch das zivilgesellschaftliche Monitoring, etwa der Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus

2 Das Projekt war am Institut für Diaspora- und Genozidforschung, an der Professur für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung sowie an der Professur für Gender Studies der Ruhr-Universität Bochum angesiedelt. Der Autor dankt dem Projektteam, bestehend aus Prof. Dr. Karim Fereidooni, PD Dr. Kristin Platt und StR Teresa Tuncel.

(RIAS), zusammengetragen werden[3] – liegt ein Schwerpunkt der Forschung nicht zuletzt auf der Rolle von Lehrkräften (vgl. Bernstein 2020; Wolf 2021; Rüb 2023), ihren Motivationen und der Bedeutung ihrer eigenen Emotionen.[4] Im Folgenden soll jedoch – im explorierenden Anschluss an eine abgeschlossene Beobachtungsstudie[5] – vor allem die Unterrichtssituation als Rahmen und Ort sozialer Interaktion sowie die hier entstehende, sinn- und bedeutungsstiftende Kommunikation in den Blick genommen werden, das heißt das Zusammenspiel von Lehrkräften, Schüler*innen und verwendeten Medien bzw. Unterrichtsmaterialien.[6]

Die nachfolgende Darstellung schließt an die genannte Studie an, nimmt zur Veranschaulichung des Prozesses jedoch einen etwas anderen Weg. Es wird der Verlauf der in den Unterrichtsstunden erhobenen, themenbezogenen Kommunikation ebenso skizziert und aufgegriffen wie die in dieser *einzelnen* Unterrichtseinheit herausgearbeiteten Tendenzen und Dynamiken des beobachteten Unterrichts. Aus Gründen der Anschaulichkeit wird bewusst auf die Zusammenführung des Unterrichtsverlaufs beziehungsweise einzelner Sequenzen mit zentralen Herausforderungen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit gesetzt. Auf diese Weise lassen sich Aussagen über die Wissensrahmungen des Unterrichtsthemas (israelbezogener) Antisemitismus machen: Wie wird das Thema eingeführt und adressiert? Welche Vorstellungen, Ideen und Bilder werden im Laufe

3 Für antisemitische Vorfälle im schulischen Raum konnte u. a. für Nordrhein-Westfalen eine Diskrepanz zwischen der ‚offiziellen' Meldung antisemitischer Vorfälle seitens der Schulen bzw. Schulbehörden und den von Befragten erwähnten Vorfällen verzeichnet werden (vgl. Hauser et al. 2020, 48).

4 Auch in Bezug auf die schulische Bearbeitung des Nationalsozialismus wird seit vielen Jahren der Einfluss von Emotionen, Abwehr und Affekten thematisiert (vgl. Brockhaus 2008).

5 Im Rahmen des Forschungsprojektes „Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule" wurden insgesamt 51 themenbezogene Unterrichtsstunden in den Fächern Geschichte, Wirtschaft-Politik, Deutsch, ev. Religionslehre und Philosophie beobachtet, die sich auf insgesamt 12 UE verteilen, von denen eine für die folgende Analyse herausgegriffen wurde (s. u.). Verschiedene Schulformen wurden im Gesamtsample berücksichtigt. Die Klassenstärke lag durchschnittlich bei 18 bis 19 Schüler*innen. Insgesamt konnte somit die (sprachliche) Interaktion von rund 227 Schüler*innen sowie 10 Lehrer*innen beobachtet werden. Untersucht wurden ausschließlich themenbezogene Unterrichtseinheiten des regulären Unterrichts, d. h. keine Bildungsveranstaltungen externer politischer Bildner*innen.

6 Orientiert an der „fokussierten Ethnographie" (Knoblauch 2001; vgl. auch die Beobachtungsstudie von Hollstein et al. 2002) wurden im Rahmen der Studie ausschließlich themenbezogene Unterrichtsstunden besucht. Die sequenzanalytisch orientierte Interpretation erfolgte auf der Grundlage schriftlicher, teilstrukturierter Beobachtungsprotokolle bzw. Mitschriften und nutzte die Beobachtungen in verschiedenen schulischen Zusammenhängen für kontrastierende (Einzel-)Fallanalysen zur Verdichtung und Ausarbeitung zentraler Kategorien und Tendenzen (vgl. Reichertz 2016, 252ff.).

des Unterrichts erzeugt? Welche Bedeutung kommt antisemitismusrelevanten Wissensbeständen zu?

## 3.1 Zwischenbemerkung zum empirischen Material

Die im Folgenden in den Mittelpunkt gerückte Unterrichtseinheit (nachfolgend kurz: UE) teilt sich auf insgesamt vier Unterrichtsstunden (eine Doppelstunde sowie zwei Einzelstunden) auf, die sich wiederum in einzelne, fortlaufend nummerierte Sequenzen aufteilen. Alle verwendeten Zitate und Verweise werden mit dem Kürzel UE_S und der dazugehörigen Sequenznummer kenntlich bzw. nachvollziehbar gemacht. Die Erhebung des Materials fand im Frühsommer 2023 in der Oberstufe eines Berufskollegs im Politikunterricht statt, an welchem neben der Lehrkraft 17 Schüler*innen teilgenommen haben.

Die Möglichkeiten der Annäherungen an den Gegenstand Antisemitismus sind vielgestaltig und hängen – wie viele andere Unterrichtsthemen oder -gegenstände – nicht zuletzt von den persönlichen Präferenzen, Ansichten und bevorzugten Methoden der zuständigen Lehrkraft ab. Insofern stellt auch die hier vorgestellte UE *einen* individuellen, spezifischen Zugang dar, der insbesondere vor dem Hintergrund der qualitativen Ausrichtung des Gesamtprojektes nicht verallgemeinert werden kann.

Im Anschluss an eine knappe Einführung in die Unterrichtssituation und den dazugehörigen Kontext wird der Verlauf der UE grob skizziert. Anschließend wird auf der Grundlage zusammenhängender Sequenzen sowie einzelner Sequenzverläufe der Frage nachgegangen, wie konkret über das Thema der UE gesprochen wird – und wie dieses kommunikative Geschehen Thema und Gegenstand im Verlauf der gesamten UE gestaltet. Es geht also zunächst um Artikulationsmöglichkeiten innerhalb eines spezifischen sozialen Raums, weshalb dezidiert fachdidaktische Aspekte in den Hintergrund treten. Das gilt auch für die relevante Vorstellung eines „gelungenen Unterrichts", welche offengehalten wird und sich, wie eingangs erwähnt, an der Verzahnung von Wissensvermittlung, Prävention bzw. Abbau antisemitischer Einstellungen sowie der Förderung politischer Urteilskraft orientiert (vgl. Schubert 2024).

Leitend bleibt die Frage, wie das Sprechen über Antisemitismus Anteil an den Vorstellungen hat, die mit diesem in Verbindung gebracht werden – wie dieses Sprechen also auch Anteil an der Reproduktion antisemitischer Konstrukte und Aussagen im Unterricht hat oder haben kann. Insofern – wie weiter oben kurz ausgeführt – der Unterricht an sich ein relationales Geschehen mit einer eigenen Dynamik darstellt, werden die einzelnen Sequenzen zueinander in Bezug gesetzt, anstatt ausschließlich die herausgearbeiteten Herausforderungen und Schwierigkeiten zu benennen.

## 3.2 „…ich sag‘ jetzt mal nicht zwischen Palästinensern und Juden“: Explorierende Analyse einer Unterrichtseinheit

Die hier betrachtete UE war ihrerseits Bestandteil einer Unterrichtsreihe zum Thema Rassismus – ein zentraler Aspekt, auf welchen im weiteren Verlauf zurückzukommen sein wird. Vor diesem Hintergrund beginnt die erste Doppelstunde der untersuchten UE ohne ergänzende Einleitungen mit folgendem Arbeitsauftrag: „Gebt bei Google einmal Roger Waters ein“ (UE_S_1).[7]

Den daran anschließenden Sequenzen – insbesondere 3 und 4 – gilt ein Hauptinteresse dieser Rekonstruktion, da dort Tendenzen und Aspekte auftauchen, die sich in der Besprechung des Gegenstandes immer wieder zeigen werden, und die von der Lehrkraft wiederholt aufgegriffen werden. Der daran anschließende Teil der Doppelstunde greift, ausgehend von einzelnen Wortmeldungen und Rückmeldungen, das Thema Rassismus als Leitmotiv der Reihe auf, bevor die Themen (Rassismus/Antisemitismus) von der Lehrkraft zusammengeführt werden. Im weiteren Verlauf springt das Unterrichtsgespräch häufig zwischen beiden Schwerpunkten hin und her, führt – überwiegend erst-/einmalig – Teilaspekte (Verschwörungserzählungen, historische Verweise etc.) ein und bleibt kommunikativ fragmentarisch. Den Abschluss der ersten Doppelstunde bildet eine erste Bearbeitung des „Lagebildes Antisemitismus 2020/21“ des Bundesamtes für Verfassungsschutz in Gruppen, die zugleich Start- und Mittelpunkt der anschließenden Einzelstunden der UE bildete. Die Besprechung der Gruppenarbeit zum „Lagebild“ ist von zahlreichen Wiederholungen durchzogen, wodurch sie für die Form der Vermittlung von Bedeutung wird und zu bereits besprochenen Tendenzen des vorangegangenen Unterrichts in Bezug gesetzt wird.

**Erste Annäherung: Wissensaktivierung statt Wissensvermittlung?**

An dieser Stelle kehren wir zunächst zum Beginn der ersten Stunde zurück. Auf die Frage der Lehrkraft, warum ein Konzert des Sängers Roger Waters abgesagt werden sollte[8], entspinnt sich eine erste Sammlung von Gründen. Schüler*in 1 antwortet zunächst: „Weil der judenfeindlich ist.“ Schüler*in 2 ergänzt: „Angeblich.“ Lehrkraft: „Ja, angeblich, was heißt angeblich?“ Schüler*in 2: „Ja, es wurde ihm vorgeworfen halt“ (UE_S_2). An dieser Stelle wird kein Einstieg über die eigentümliche Dynamik des „Antisemitismusvorwurfs“ gesucht, das heißt auf die gegenwärtig häufig beobachtbare Tendenz, Antisemitismus zum Verschwinden zu bringen. Stattdessen wird eine erneute Recherchephase begonnen, die

7 Dieser Arbeitsauftrag verfolgt das – wiederum unausgesprochene – Ziel, einen ersten Zugang zum Thema Antisemitismus bereitzustellen.

8 Gemeint ist hier die zum damaligen Zeitpunkt verhandelte, mögliche Absage eines Konzerts in Frankfurt am Main am 28. Mai 2023, das letztlich stattfinden konnte.

von dem Lehrer mit einem Hinweis beendet wird, der zugleich den Beginn der anschließenden Sequenz markiert: „Also Roger Waters sagt, er würde sich nur zur Regierung Israels äußern" (UE_S_3). Damit ist das Thema der nächsten Sequenzen gesetzt – zugleich wird sprachlich impliziert, dass eben *nicht* Elemente der Judenfeindschaft thematisiert werden.

In der daran anschließenden Sequenz entspannt sich sodann ein Gespräch zwischen Lehrkraft und Schüler*innen, das an dieser Stelle dokumentiert wird:

Schüler*in 1: „Da steht, er hat Israel mit Nazideutschland verglichen." Lehrkraft: „Aha, Vergleich Israel mit Nazideutschland. Kann man das vergleichen?"

Schüler*in 2: „[leise] Ich habe was gehört darüber, was da [gemeint ist: in Israel – Anm. d. Verf.] passiert." Lehrkraft: „Was weißt du, was da passiert?" Schüler*in 2:

> „Also ich/das, was ich mitbekommen habe, ist/zurzeit gibt es Probleme, nämlich die Palästinenser, die werden zutiefst unterdrückt von den Israeliten. Die werden aus ihren eigenen Häusern rausgeworfen, werden von denen sozusagen komplett mies behandelt, also das Schlimmste vom Schlimmsten. Gibt so ein paar, die wurden schon getötet, so ein paar, die wurden ins Gefängnis geworden und ein paar, die wurden vergewaltigt. Es sind gerade sehr viele Fälle, ich will nix konkretes sagen, weil ich selber weiß nicht zu viel. Ich glaube, [Schüler*in XY] könnte mehr dazu erzählen" (UE_S_3).

Trotz der geplanten Annäherung an das Thema Antisemitismus wird dieser eingangs weder explizit benannt noch als Unterrichts*gegenstand* sichtbar. Die Unklarheit bezüglich des behandelten Gegenstandes, die auch ein Ergebnis der vagen Aufgabenstellung ist, das heißt die fehlende Einführung in das Thema, trägt nach und nach zur (sprachlichen) Reproduktion antisemitischer Positionen bei. Anstatt über das Phänomen oder den Begriff des Antisemitismus aufzuklären, ruft der Unterricht antisemitische „Wissensbestände" ab: In der Folge reaktiviert sich antisemitismusrelevantes Vorwissen, zu welchem die Gleichsetzung von NS-Deutschland und Israel, einschließlich der Legitimation dieses Vorgangs zu zählen wäre. So bleiben die obenstehenden Aussagen und Behauptungen nicht nur unwidersprochen, sondern werden in ihrem Spiel mit Unklarheit, Gerücht und Meinung durch die Lehrkraft bestätigt, die schließlich in Worte fassen möchte, was das zuvor Gesagte nur andeutet:

> „Da haben die dort in Palästina Ansässigen, also die sind da sozusagen hingegangen aus Europa. Die haben in einer Aktion, die man dann später ‚Nakba' nannte/die Israelis, die haben in Palästina ganz viele palästinensische Familien aus ihren Wohnungen vertrieben und haben die Dörfer kurz und klein gemacht" (ebd.).

An dieser Stelle wird ein Bild evoziert, das zuallererst eine einseitige Vertreibung „palästinensische[r] Familien" durch „die Israelis" präsentiert, die darüber hinaus als Eindringlinge „aus Europa" eingeführt werden, die, wie Schüler*in 1 sagt, „das Schlimmste vom Schlimmsten" anrichten würden. Insgesamt bleibt auch hier der Zusammenhang mit dem ursprünglich geplanten Thema der UE unklar, insofern die Schüler*innen – ausgehend von der Annahme, an einer Unterrichtsreihe zum Thema Rassismus teilzunehmen – sich nun gedanklich mit der Frage befassen, warum es richtig sein könnte, Israel mit „Nazideutschland" zu vergleichen. Unklar bleibt also, warum über diesen Vergleich gesprochen wird, der nicht als Konstrukt kenntlich gemacht, sondern als Alltags-„Wissen" behandelt und verhandelt wird.

**Schrittweise Reproduktion „des Jüdischen"**

Schließlich kommt ein*e Schüler*in auf diesen für sie*ihn zentralen Aspekt zu sprechen:

> „Also ich habe mich nochmal dran erinnert. Ich verstehe schon, warum er [Waters] Israel mit Nazideutschland vergleicht, weil ich hatte mir mal ein Interview angeguckt, wo ein Paar aus Israel interviewt wurde, was die jetzt denken. Und die haben gesagt, dass sie eine höhere Rasse sind, also die stehen jetzt über den Palästinensern. Und da verstehe ich schon, warum er Israel mit Nazideutschland vergleicht. Weil die Menschen selbst aus Israel sehen sich sozusagen höher als die Palästinenser" (ebd.).

Wieder ist es nicht die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, die stattfindet, sondern eine offene ‚Sammlung' antisemitischer Wissensbestände. Die Lücke, die sich durch den ungerichteten Einstieg ergeben hat, wird mit eigenen Inhalten gefüllt, die als thematisch passend betrachtet werden. Die zitierte Aussage wird wie die vorangegangene Aussage nicht aufgegriffen oder korrigiert, die Äußerungen fahren ohne Unterbrechung fort. Im Zentrum der Unterrichtskommunikation steht somit nicht das eigentliche Thema: Antisemitismus – und sei es als, wie die Lehrkraft es später umschreibt, „Zweig aus diesem ganzen großen Baum [den der Rassismus darstelle]" (UE_S_18) –, sondern die von antisemitischen Vorstellungen getragene Gleichsetzung Israels mit dem nationalsozialistischen Deutschland. Im Anschluss stellt ein*e Schüler*in den Zusammenhang zur Unterrichtsreihe, wie sie*er ihn versteht, selbst her: „Also ich glaube, das steht sogar in der Tora drin, dass Juden sich halt höher sehen als Palästinenser, ja, als andere Rassen" (UE_S_3).

An dieser Stelle wird deutlich, dass der Unterricht dazu beiträgt, dass einige Schüler*innen dazu übergehen, „die Juden" als „Rasse" zu benennen, also das vorgelagerte Thema „Rassismus" mit dem abgerufenen Vorwissen über „die Juden" beziehungsweise „die Israelis" zusammenzubringen. In der und durch

die Kommunikation entsteht somit – ausgehend von der Frage nach der Richtigkeit des Konzertverbots – sukzessive eine Vorstellung „des Jüdischen", gegen das sich die „Kritik", etwa eines Roger Waters, richte. Darüber hinaus wird die direkte, fast schon selbstverständlich erfolgte Gleichsetzung von „Juden" und „Israelis" von der Lehrkraft weder aufgegriffen noch kommentiert. Gleiches ist für die Reproduktion von „Rasse"-Vorstellungen festzuhalten. Fortlaufend verdichtet sich in der Unterrichtskommunikation die Vorstellung einer sich als überlegen betrachtenden, gewaltausübenden Gruppe, die klar benannt wird („Israeliten", „Israelis", „Juden"). Sichtbar wird hier, wie bestehende Vorstellungen und Wahrnehmungen in den Unterricht hereinfließen und vereinseitigende Zuweisungen, teilweise sekundiert durch die Lehrkraft, mit sich bringen. Kurz nach der Behauptung, die Israelis würden sich als „höhere Rasse" verstehen, ergreift ein*e andere*r Schüler*in 3 das Wort: „Die verhalten sich auch so!" Lehrkraft: „Die Israelis meinst du?" Schüler*in 3: „Ja." Die stufenweise sprachliche Ko-Konstruktion einer diffusen Gegen-Gruppe wird an dieser Stelle zum wiederholten Male nicht aufgegriffen oder hinterfragt, sondern durch die Wortwahl der Lehrkraft nahegelegt.

Quasi bestätigend greift die nachfolgende Aussage der Lehrkraft die sich entspinnende Erzählung auf und ergänzt sie:

> „Also ich habe auch viele Dinge gehört. Im Zuge der Nakba, das ist die palästinensische Tragödie, also man hat damals rund vierhundert Dörfer in Schutt und Asche gelegt. Das ist die Geschichte, um die es geht. Ja… wo sind wir da jetzt angekommen? Wir haben gerade den Text gelesen über ‚Was ist Rassismus?' und du beschreibst jetzt so etwas, dass die Rasse der Juden über den Palästinensern stünde. […] Du sagst ja, dass das in der Tora steht" (UE_S_4).

Es erfolgt also keine Bezugnahme auf die zuvor aufgestellten Behauptungen, sondern vielmehr eine nachträgliche Legitimation, die im Gesamtzusammenhang die Linie vom NS-Vergleich zum vermeintlich bekannten Beweggrund „der Israelis" weiterzeichnet. Zugleich verbleibt der Beginn der Aussage im vagen Tonfall des Gerüchts („auch viele Dinge gehört"), wodurch nicht nur der Inhalt unangetastet bleibt, sondern die Kommunikation der Klasse insgesamt durch eine insgeheime Ebene des geteilten Verständnisses – sprachlich im „auch" festgehalten – getragen wird. In dem Versuch, die bisherigen Aussagen nicht direkt zu korrigieren, sondern die Schüler*innen dazu anzuregen, dies selbst zu versuchen, folgt der Auftrag an die Klasse, die „Fundstelle" in der Tora online zu suchen, da nicht jede Quelle vertrauenswürdig sei (UE_S_4). Eine Aufforderung, der zwar kurz nachgekommen wird, die jedoch keine Konsequenz mit sich bringt, da der Unterricht nicht zu diesem Punkt und dieser Frage zurückkehren wird.

**Verfestigung und Erweiterung antisemitischer Vorstellungen**

Im Aufeinanderfolgen der Sequenzen markiert diese Stelle stattdessen den vorläufigen ‚Kipppunkt' des bisherigen Unterrichtsverlaufs, insofern nun beide Themen inhaltlich zusammengeführt werden:

> „[D]ie eine Rasse glaubt, was Höherwertigeres zu sein als die andere. Damit sind wir ja bei unserem Thema Rassismus. Ok. Es könnte sein, dass der Streit zwischen Palästinensern und Israelis – ich sag' jetzt mal nicht zwischen Palästinensern und Juden –, dass der möglicherweise auf so einer Annahme basiert. Vielleicht müssen wir nochmal gucken. Wir lassen das mal einen Moment offen" (UE_S_5).

Hier wird nicht zuletzt die Deutung zugelassen, der vermeintliche Rassismus „der Juden" oder „der Israelis" – eine unhinterfragte Gleichsetzung – sei die Ursache des sogenannten Nahostkonflikts – und das nicht nur vorübergehend, da die Frage nicht mehr aufgegriffen wird. Zugleich wird die Gegenüberstellung von „den Juden" und „den Palästinensern" als Konfrontation quasi-natürlicher, unterschiedlicher Gruppen denkbar. Insofern „die Juden" bereits als „Rasse" vorgestellt wurden, kann an diese Grundannahme gedanklich angeknüpft werden. Ohne eine Brechung des bisher Gesagten vorzunehmen, wird der Versuch unternommen, die bisherige Unterrichtskommunikation durch einen Perspektivwechsel in eine andere Richtung zu lenken, also im Verweis auf den Rassismus eine Auflösung der bisherigen Ausführungen und einen thematischen Anschluss zu finden. Auf die Frage, was den Rassismus ausmache, sagt ein*e Schüler*in: „Hier [in der von der Klasse zusammengetragenen, stichpunktartigen Mindmap] steht erstmal, dass Rassismus eine biologische Theorie braucht." Lehrkraft: „Aber wo tauchen jetzt die Juden auf?" (UE_S_6). Erneut wird eine Beziehung hergestellt, ohne auf den zentralen Aspekt der Konstruiertheit von „Rasse" hinzuweisen – oder die Kollektivbezeichnung „die Juden" aufzugeben, die dadurch in der grundsätzlichen Differenz (der „Rassen") gehalten werden. Somit wird durch den kollektivierenden Verweis auf „die Juden" im Zusammenhang mit Rassismus das bisher Gesagte sprachlich fortgeführt und verfestigt.

An dieser Stelle fragt die Lehrkraft: „Wie sieht das aus mit der Menschheit, gibt es unterschiedliche menschliche Rassen?" (UE_S_7). Die Antwort, dass es nur eine „menschliche Rasse" gäbe, löst die Vorstellung einer spezifischen, biologischen Wesenhaftigkeit nicht auf, sondern bleibt anknüpfungsfähig für die Vorstellung einer bestimmten Beschaffenheit des Menschen, die durch seine „Natur" vorgegeben sei.

In diesem Zusammenhang kommt schließlich die nächste Frage der Lehrkraft auf: „[D]a muss ich mal fragen: Anti-semi-tismus. Was bedeutet denn das? Anti ist klar. Was bedeutet Semitismus?" Schüler*in 1: „Ich glaube, das heißt Juden." Lehrkraft: „Ja, Semitismus ist sozusagen eine Bewegung, dass Men-

schen jüdischen Glaubens für sich eine Einheit, eine Nation darstellen wollen" (UE_S_8). Auf die Frage nach der Motivation, die diesem ‚Zusammenschluss' zugrunde liege könnte, wird nicht eingegangen. Die Lehrkraft schien darüber hinaus den Begriff des „Zionismus" einführen zu wollen, bringt jedoch die Bezeichnung „Semitismus" ein. Wie schon bei einer früheren Bemerkung der Lehrkraft zur Vorgeschichte des sogenannten Nahostkonflikts in den 1940er Jahren werden erklärende Faktoren komplexer Konfliktlagen nicht benannt, sondern vereinzelte Narrative artikuliert oder angedeutet. Darüber hinaus wird der Zusammenhang zur Idee der „Rasse" nicht aufgegeben.

Auf die anschließende Frage nach dem Warum der Judenfeindschaft sagt ein*e Schüler*in: „Ich wollte mal was sagen zu diesem Bild von Juden, dass sie Geld haben. Das wird auch in heutigen Medien gezeigt." Hier wird erstmals von einem Bild gesprochen, das zwar immer noch mit der Kollektivbezeichnung („von Juden") zusammengeführt wird, dieses Bild jedoch nicht mit der Wirklichkeit gleichsetzt. Als die*der Schüler*in das Gesagte an Beispielen aus den „Medien" ausführen möchte, unterbricht die Lehrkraft und lenkt die Aufmerksamkeit der Klasse zu einer Leinwand: „Ich brauche nur was eingeben in der Googleeingabe: [Lehrkraft tippt ein: ‚gieriger Jude']. Jetzt lasse ich mir Bilder zeigen. Da! Das ist ein ganz bekanntes Meme, eine ganz besondere Darstellung" (UE_S_8). Seitens der Klasse kommt es nur vereinzelt zu non-verbalen Reaktionen (hochgezogene Augenbrauen, Auflachen). Die Lehrkraft geht anschließend nur punktuell auf das Gezeigte ein, die antisemitische Bildsprache selbst bleibt unbenannt. Vielmehr zeigt die Lehrkraft sich betroffen von den Darstellungen, die vage als Grund für die rassistische Verfolgung von Menschen benannt werden. Eine spätere Aufforderung der Lehrkraft, wiederzugeben, was unter Antisemitismus verstanden werden kann, wird schließlich mit der Aussage „Antisemitismus ist doch Hass gegen Juden" (UE_S_16) beantwortet und bleibt sprachlich wie auch inhaltlich losgelöst vom bisherigen Kommunikationsverlauf – Bezüge zu den im Unterricht eingeführten Aspekten bleiben aus. Auf die anschließende Frage „Worüber reden wir gerade die ganze Zeit?", kommt die Antwort eine*r Schüler*in: „Die Bedeutung von Rassismus halt" (UE_S_17). Anstatt zur Ausgangsfrage zurückzukehren, greift die Lehrkraft nun dieses Thema auf und kommt nach und nach auf unterschiedliche Aspekte wie „Ethnozentrismus" oder „nationale Identität" zu sprechen, um die Schüler*innen zu einem späteren Zeitpunkt zu fragen, „welche[r] Ethnie" (UE_S_18) diese sich zugehörig fühlen. Diese Nachfrage wird jedoch nicht erklärt oder in ihrer Bedeutung für das Thema des Unterrichts erhellt, führt also primär zur Reaktivierung von Identitätsvorstellungen. Auf diese Weise entfernt sich die Unterrichtskommunikation vom Gegenstand „Antisemitismus", der als bloßer Begriff auftaucht, nicht als Thema im engeren Sinne. Die Frage nach einer Definition von Antisemitismus lag zu diesem Zeitpunkt bereits zwanzig Minuten zurück.

Der Kommunikationsverlauf zeichnet sich durch die Tendenz aus, einzelne Fragmente und Andeutungen nicht zusammenzuführen, sondern als ‚Puzzlestücke' beizubehalten. Wie bereits an anderer Stelle festgestellt, entsteht jedoch gerade dadurch ein Bild des Gegenstandes, das über diese Fragmente hinausgeht. Die sprunghaften Aneinanderreihungen bestimmter Assoziationen, die mit „den Juden" oder dem Begriff der „Rasse" in Verbindung gebracht werden, fügen sich zu einem größeren Bild des vermeintlichen oder auch vermuteten Unterrichtsgegenstandes und seiner erdachten, kommunizierten Merkmale zusammen: So bleiben insbesondere jene Vorstellungen unangetastet, in denen „die Juden" mit „den Israelis" gleichgesetzt werden; in denen homogenisierende Vorstellungen von „Rassen" an die Stelle heterogener, aus Individuen bestehende Gruppen gesetzt werden. In den Vordergrund tritt die Konstruktion teils antisemitischer Bilder, nicht deren kritische Thematisierung als Konstrukt.

### 3.3 Tendenzen des Unterrichts – Herausforderungen der Praxis?

Die dargestellte Unterrichtseinheit erlaubt es, auf bestimmte Tendenzen des Unterrichts bzw. der Unterrichtskommunikation einzugehen, die Einfluss auf die Thematisierung von Antisemitismus – wie auch seiner praktischen Reproduktion – haben können. Es zeigt sich insgesamt, wie wichtig nicht nur inhaltliches Fachwissen (zum Beispiel über antisemitische Codes, Bilder und Erzählungen) ist, sondern dass dessen Vermittlung abhängig ist von Wissen über die Funktionalität, die Dynamik und Wirkungsweise des Antisemitismus – einschließlich einer Sensibilität für seine emotional-affektive Struktur.

Eine in der Unterrichtseinheit deutlich hervortretende Tendenz lässt sich als Verdeckung oder Unschärfe des Lernziels – zum Beispiel Aufklärung über Erscheinungsformen und Funktionalität des Antisemitismus – bezeichnen. Es fällt auf, dass der Unterricht von Anfang an keinen klaren Fokus setzt. Das betrifft sowohl die Benennung dessen, worum es im Unterricht geht, als auch die Orientierung an einer klaren Aufgabenstellung. Was soll eigentlich vermittelt werden? Stattdessen werden die Schüler*innen mit einer Aneinanderreihung von Andeutungen oder Details konfrontiert, die ohne Kontext unverständlich bleiben (müssen) – insbesondere im Rahmen einer *einführenden* Unterrichtsreihe. Das Resultat ist eine selbstständige Mobilisierung von bekannten Bildern, von Sinn und Bedeutung: Die Schüler*innen verknüpfen das Gesagte mit ihrem Vorwissen, versuchen auf diese Weise eine sinnvolle Struktur in eine zum Teil ungeordnete Unterrichtssituation zu bringen; mitunter verknüpfen sie es auch mit angebotenen Inhalten („Rasse"). Gerade deshalb ist es möglich, dass sich – hervorgerufen durch einzelne Schlagworte – eine Reproduktion antisemitischer Vorstellungsinhalte entspinnt. Dies geschieht unter anderem, weil die Konstruktion „des Jüdischen" nicht immer als solche – als Konstruktion – erkannt oder

benannt wird. Insbesondere die gegenwärtige Verschlagwortung antisemitischer Kommunikation erschwert deren Dechiffrierung. Die Aufnahme dieser Tendenz (Schlagworte, Andeutungen, Vagheit) im Schulunterricht knüpft somit auch sprachlich an ein gesellschaftlich verbreitetes, ausweichendes Sprechen über Antisemitismus an, das seinen Gegenstand nicht klar benennen kann oder will.

Auf kommunikativer Ebene lassen sich ferner ausbleibende, unvollständige Brechungen bzw. Einordnungen identifizieren; so werden zahlreiche Aussagen, die eine Berührung mit antisemitischen Vorstellungswelten vermuten lassen, von der Lehrkraft nicht erkannt oder aufgegriffen.

All dies hat einen Einfluss auf die Reproduktion von a) Bildern sowie b) auf die Bestätigung damit zusammenhängender Wahrnehmungen – schließlich auf die Ko-Konstruktion einer ‚gemeinten' Vorstellung des Unterrichtsgegenstandes. Neben der fehlenden Brechung antisemitischer Aussagen und Topoi ist abschließend die aktive Reproduktion antisemitischer Vorstellungen im Verlauf des Unterrichts hervorzuheben – das betrifft sowohl die Seite der Lehrkraft als auch die der Schüler*innen.

Für die Praxis antisemitismuskritischer Bildung wie auch für die Bildung gegen Antisemitismus zeigt sich somit die zentrale Herausforderung, bewusst auf das Phänomen Antisemitismus in seiner *Gesamtheit* einzugehen. Im Unterricht bedeutet dies konkret, dem „Gerücht über die Juden" (Adorno 2003, 125) eine Klarheit entgegenzusetzen, die schon der Form nach mit der sprachlichen Tendenz bricht, über Umwege zu kommunizieren oder auf Andeutungen und Schlagworte zurückzugreifen. Vielmehr müssen diese als Bestandteile antisemitischer bzw. antisemitisch beeinflusster Sprachpraxis kenntlich gemacht werden.

Schließlich zeigt sich die Notwendigkeit, entsprechende Themenreihen nicht allzu groß und umfassend anzulegen, sondern Grenzen anzuerkennen. Das betrifft insbesondere die Thematisierung von Rassismus und Antisemitismus; werden die Themen nicht getrennt behandelt, sollte darauf geachtet werden, die Eigenständigkeit beider Phänomene zu bewahren oder Gemeinsamkeiten, Abgrenzungen und Unterschiede klar herauszuarbeiten, da andernfalls – wie im oben herangezogenen Beispiel – sogar inhaltliche Verbindungen hergestellt werden können, die einem Verständnis entgegenstehen.

## 4. Schlussbemerkung

Die Erwartungen, mit denen sich Bildung gegen Antisemitismus konfrontiert sieht, sind hoch. Gerade deswegen ist es nicht nur wichtig, die Grenzen dessen, was im Unterricht bearbeitbar ist, anzuerkennen – es sollte grundsätzlich darauf hingewiesen werden, dass ein gesamtgesellschaftliches Problem selten

nur in einem Teilbereich eben dieser Gesellschaft gelöst werden kann. „Wenn judenfeindliche Topoi im Unterricht kommuniziert werden, findet ein Rückgriff auf tief in der Gesellschaft verwurzeltes Wissen statt" (Schubert 2022, 401). Im Hinblick auf die eingangs aufgeworfene Frage nach dem zentralen Stellenwert, welcher der Wissensvermittlung zugeschrieben wird, und vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Unterrichtseinheit kann hervorgehoben werden, dass dieses Wissen auch dort untergründig wirkt und/oder offen durchscheint, wo es eigentlich thematisiert, dekonstruiert und sichtbar gemacht werden sollte. Mit anderen Worten: Es ist von zentraler Bedeutung, Antisemitismus als eine bestimmte Wahrnehmung – mit Welterklärungsanspruch – zu betrachten, nicht als bloßes Vorurteil oder ‚Wissenslücke'. Antisemitismusrelevantes Wissen meint hier daher auch den Niederschlag dieses Wissens in eigenen – nicht immer reflektierten – Einstellungen und Alltagserklärungen für politische, wirtschaftliche oder gesellschaftliche Zusammenhänge.

Die in diesem Beitrag zugänglich gemachte Unterrichtseinheit und die an ihr herausgearbeiteten bzw. exemplarisch aufgezeigten Tendenzen und Schwierigkeiten liefern daher trotz ihres spezifischen, einmaligen Entstehungskontextes Hinweise auf allgemeine Tendenzen eines Sprechens *über* Antisemitismus im Schulunterricht.

Eine zentrale Herausforderung ist hier im Zusammenspiel von biografisch oder sozial vermitteltem (Vor-)Wissen, Einstellungen und unklarer Benennung bzw. korrigierender Einordnung antisemitischer Versatzstücke zu sehen, die nicht immer Bestandteile eines geschlossenen antisemitischen Weltbildes sein müssen, jedoch als unhinterfragte Vorstellung – zum Beispiel über „die Juden", „die Israelis" – die Perspektive auf eben diesen Unterrichtsgegenstand beeinflussen.

Bildung gegen Antisemitismus sollte daher nicht nur auf die Vermittlung spezifischer Inhalte setzen, sondern zugleich auf die wahrnehmungs- und identitätstrukturierende Dimension ihres Gegenstandes blicken, die seine Thematisierung stets begleitet und – mitunter – erschwert.

## Literatur

Adorno, Theodor W. (2003 [1951]): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 4. Frankfurt am Main.

Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1986): Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 2/1986, S. 223–246.

Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim.

Beyer, Heiko/Goldkuhle, Bjarne (2024): Möglichkeitsräume für Antisemitismus? Zur Öffnung politisch-kultureller Gelegenheitsstrukturen während der Eskalationsphasen des „Nahostkonflikts". In: Politische Vierteljahreszeitschrift, 2/2024. Online unter https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11615-024-00542-1.pdf, letzter Zugriff 22.04.2024.

Beyer, Heiko/Liebe, Ulf (2020): Diskriminierungserfahrungen und Bedrohungswahrnehmungen von in Deutschland lebenden Juden. In: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik, 4/2020, S. 127–148.

Brockhaus, Gudrun (2008): „Bloß nicht moralisieren!". Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: Einsichten & Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte, 1/2008, S. 30–36. Online unter https://www.blz.bayern.de/data/pdf/ep1-08themenheft-1103-0828-14.pdf, letzter Zugriff 16.03.2024.

Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e. V. (Hrsg.) (2023): Antisemitische Reaktionen auf den 07. Oktober. Antisemitische Vorfälle in Deutschland im Kontext der Massaker und des Krieges in Israel und Gaza zwischen dem 07. Oktober und dem 09. November 2023, Berlin. Online unter https://report-antisemitism.de/documents/2023-11-28_antisemitische_reaktionen_in_deutschland_auf_die_hamas-massaker_in_israel_2.pdf, letzter Zugriff 16.03.2024.

Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike (2020): Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen. Berlin. Online unter https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/11/Forschungsbericht_2020.pdf, letzter Zugriff 01.03.2024.

dpa (2024): Scholz fordert Aufklärung über Antisemitismus an Schulen. In: Jüdische Allgemeine v. 28.02.2024, online unter https://www.juedische-allgemeine.de/politik/scholz-fordert-aufklaerung-ueber-antisemitismus-in-schulen/, letzter Zugriff 01.03.2024.

Hauser, Katja/Hötzel, Clemens/Mentz, Paul/Salzmann, Sebastian (2020): Antisemitismus in Nordrhein-Westfalen. Wahrnehmungen und Erfahrungen jüdischer Menschen. Düsseldorf. Online unter https://www.land.nrw/sites/default/files/asset/document/2020-09-07_rias-bund_sabra_problembeschreibung-antisemitismus-in-nrw.pdf, letzter Zugriff 01.03.2024.

Hessel, Florian (2021): Notizen zur Frage „Was heißt Antisemitismus?" In: Hinsehen. Halbjahreszeitschrift der Opferberatung Rheinland, 2/2021, S. 5–7. Online unter

https://www.opferberatung-rheinland.de/fileadmin/user_upload/pdf/OBR-Magazin_Hinsehen_Nr3_2021_ISSN.pdf, letzter Zugriff 16.03.2024.

Hollstein, Oliver et al. (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht: Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie. Frankfurt am Main. Online unter http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4073/Forschungsbericht_3_Nationalsozialismus_im_Geschichtsunterricht.pdf, letzter Zugriff 16.03.2024.

Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: Sozialer Sinn, 1/2001, S. 123–141.

Küntzel, Matthias (2002). Dschihad und Judenhaß. Über den neuen antijüdischen Krieg. Freiburg.

Montefiore, Simon S. (2023): Narrative der Entmenschlichung. Der Terror der Hamas und das Versagen der dekolonialen Linken. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 12/2023, S. 59–70.

Porat, Dina (2018): Definitionen des Antisemitismus. Kontroversen über den Gegenstandsbereich eines streitbaren Begriffs. In: Grimm, Marc/Kahmann, Bodo (Hrsg.): Antisemitismus im 21. Jahrhundert. Virulenz einer alten Feindschaft in Zeiten von Islamismus und Terror. Oldenburg, S. 27–49.

Reichertz, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden.

Rüb, Paula Maria (2023): Der Umgang mit Antisemitismus im Unterricht. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrkräften. Bad Heilbrunn.

Salzborn, Samuel/Kurth, Alexandra (2021): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim, S. 9–49.

Salzmann, Sebastian (2024): Verschweigen – Relativieren – Verdecken: Antisemitismus und verletzendes Sprechen. In: Evangelische Theologie, 3/2024, S. 179–190.

Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2006): „Ich habe nichts gegen Juden, aber…" Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin. Online unter https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueblescherrichhabenichtslangversion.pdf, letzter Zugriff 07.07.2024.

Schubert, Kai E. (2020): Israelbezogener Antisemitismus. Eine Herausforderung für die Bildungsarbeit. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt am Main, S. 151–166.

Schubert, Kai E. (2022): Konformismus statt Reflexion? Nicht-intendierte Effekte antisemitismuskritischer Bildung. In: Aschkenas, 2/2022, S. 377–403.

Schubert, Kai E. (2024): Grenzen der Kontroversität in der politischen Bildung? Zum Beitrag der politischen Urteilsfähigkeit zur Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus. In: Starke, Peter/Bornträger, Joe (Hrsg.): Urteilsbildung im Dialog. Interdisziplinäre Perspektiven urteilssensiblen Unterrichts. Frankfurt am Main, S. 64–78.

Uhlig, Tom/Mendel, Meron (2017): Challenging Postcolonial: Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Theorie. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid

(Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main, S. 249–268.
Urban, Susanne (Hrsg.) (2023): documenta fifteen. »Es wurde eine dunkelrote Linie überschritten«. Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Hessen. Marburg.
Volkov, Shulamit (2000 [1990]): Antisemitismus als kultureller Code. In: Dies.: Antisemitismus als kultureller Code. Zehn Essays. München, S. 13–36.
Wolf, Christoph (2021): Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken. Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen. Wiesbaden.

# Teaching the Israeli-Palestinian Conflict Through the Film Lemon Tree by Eran Riklis

Christina Brüning und Keren Cohen

*Abstract: Discussions of the Israeli-Palestinian conflict often raise complex feelings. The article suggests tackling the issue by teaching the conflict via Eran Riklis's film,* ***Lemon Tree****. Focusing on the private sphere, the film presents the conflict as it is manifested in the everyday lives of Palestinians and Israelis, most particularly women, and raises complex, multi-sided criticism. An in-depth analysis of the film is followed by ideas and classroom settings relevant for using the film in teaching the conflict to Highschool and college level students in contemporary, post-migrational German society.*

## 1. Introduction: Challenges of Teaching the Israeli-Palestinian Conflict

As one of the longest and most complicated conflicts in the world today, the Israeli-Palestinian conflict raises many complex feelings on different sides. The challenges of discussing the conflict in the context of teaching are related to the need to bring about the complexities of the topic, while at the same time also creating an atmosphere of tolerance and sensitivity towards different viewpoints and specific emotions aroused by the various perspectives and backgrounds of students. Even people who are versed in the issue are usually only exposed to it via the news, which mostly covers wars or armed conflicts (cf. Beyer 2016). The latter by their extreme nature tend to bring out one-sided feelings and reactions – not unlike 'picking sides' while watching a football game – something which may be detrimental to the understanding of the complicated and multifaceted realities of the situation.

At the same time, we need to consider the specific context in which teachers, educators and social workers in Germany have to navigate this thin line of tolerance and multiperspectivity while at the same time following the state's ground rules which then-chancellor Angela Merkel once phrased as Israel's security being German "Staatsräson,"[1] i. e.: The historically-induced special

1 In the German original she said: „Jede Bundesregierung und jeder Bundeskanzler vor mir waren der besonderen historischen Verantwortung Deutschlands für die Sicherheit Israels verpflichtet. Diese historische Verantwortung Deutschlands ist Teil der Staatsräson meines Landes. Das heißt, die Sicherheit Israels ist für mich als deutsche Bundeskanzlerin

relationship of Germany with Israel, including a steadfast solidarity towards the Jewish state's right to exist, as well as the Anti-BDS-resolution passed by the German Bundestag in 2019 (cf. Bundestagsbeschluss „BDS-Bewegung entschlossen entgegentreten – Antisemitismus bekämpfen"). As Micha Brumlik (2021, 18–28) has already pointed out, this resolution may be far from wise or fostering dialogue in this very controversial field.

Unfortunately, we know that many teachers avoid teaching the conflict. They are too afraid of the possibly over-emotional reactions of students (cf. Arnold 2007, Chernivsky/Lorenz 2023) and they also don't feel equipped with enough knowledge and arguments to battle Antisemitism if it comes up. Furthermore, most German curricula in the 16 federal states do not explicitly include the conflict as a mandatory topic (cf. Schubert/Wolf in this volume). This causes manifold problems especially with regard to the diverse and pluralistic post-migrational society in which we live. German History Teaching is very self-centered in the sense that it is not only Euro-centric but even Germano-centric. This can easily lead to exclusions and neo-racist practices as Völkel among others pointed out (cf. Völkel 2016). The focus on German national history lets students who have international family histories feel left behind. Oftentimes narratives and cultures of remembrance that might be cherished in their families, are not dealt with. Especially students with connections to Arab countries, might feel that their stories matter less and that German History Education has a strong emphasis on a pseudo-homogeneous imagined community (cf. Czyborra/Refai/Yagci 2016). This community, especially when it comes to Holocaust Education, is mostly imagined as a group of grandchildren of former perpetrators and bystanders to whom researchers attribute an almost "biological" interest in the topic whereas migrants and their descendants are marked as 'Others' or as Rosa Fava put it as 'malfunctions' of German culture of remembrance (Fava 2015). We, the authors, therefore wanted to pursue a different approach in teaching about the conflict and Israeli national identity(ies).

For this article, we decided to focus on an Israeli film that we used in our collaborative project seminar "Reflecting on Staging National Identities in German and Israeli Cinema" at the University of Marburg in the Winter semester of 2023/24. As the readers might understand, teaching a seminar on German and Israeli National Identities just some weeks after the deadly massacre perpetrated in the October 7th Hamas attack on Israel and while a brutal war was unfolding in Gaza, was a sensitive and challenging endeavor which we had

niemals verhandelbar." Merkel, Angela: Verantwortung – Vertrauen – Solidarität. Rede der Bundeskanzlerin am 18.3.2008 vor der Knesset in Jerusalem, online: https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/newsletter-und-abos/bulletin/rede-von-bundeskanzlerin-dr-angela-merkel-796170.

never imagined when we planned the class in 2022. Most particularly, because the seminar was advertised globally in a study abroad program, we wanted to make sure that it would be as inclusive as possible and would give both our students in Marburg and the ones joining digitally from places like Egypt and Jordan a possibility to discuss and express their own thoughts and feelings.

In the following pages, we will first give an in-depth analysis of the film and the aspects we found most meaningful for discussion in class, and we will then present ideas and classroom settings for using the film in teaching about the conflict on Highschool and college levels.

## 2. Film Analysis

In our seminar, we chose to discuss the Israeli-Palestinian conflict via Eran Riklis's film *Lemon Tree* (2008). The film is exceptional in the landscape of Israeli films dealing with the conflict, customarily set on battlefields with women inherently absent or presented as passive victims (Harris 2017, 59). Focusing instead on the private sphere, *Lemon Tree* presents the conflict – and the injustices and suffering it generates – as it is manifested in the everyday lives of Palestinians and Israelis, and most particularly women. This is achieved via a narrative presenting a neighborly dispute, which becomes a representation of the conflict as a whole. It thus approaches the issue from a different perspective than both mainstream cinema and news reports. With a gallery of round, complex characters, the film preserves the humanity of its protagonists on both sides and enables a more complex, multi-sided criticism.

Taking place on the liminal space of the border between Israel and the Palestinian Authority in the West Bank, *Lemon Tree* focuses on two households located on both sides of the border: on the Israeli side, the home of the Minister of Security Israel Navon (portrayed by Doron Tavori) and his wife Mira (Rona Lipaz-Michael), who are surrounded by an entourage of male security forces; and on the Palestinian side, a widow living alone, Salma Zidane (Hiam Abbass), whose lemon tree grove – planted fifty years ago – is located on the border between both houses. After being identified by Israeli security as a threat to the minister's safety, Salma's grove is ordered to be cut down. This prompts her to begin a legal struggle which takes her all the way to the Israeli Supreme Court. The dispute over the grove – ending in a 'compromise' which effectively renders the grove useless – becomes a symbol of the conflict and its tragic influence on the lives of people on both sides.

## 2.1 The Creative Team and Their Critical Stance Against the Occupation

*Lemon Tree* was produced by an all-Israeli team comprising both Jews and Palestinians, headed by director Eran Riklis, an Israeli Jewish man, who wrote the script together with Suha Arraf, an Israeli Palestinian woman. The cast was similarly composed of Israeli actors – both Palestinian and Jewish – who spoke their dialogue in their mother tongues of Arabic and Hebrew. With both male and female, as well as Jewish and Palestinian perspectives represented within the creative team, the film exposes the viewer to some of the more nuanced and critical public discussions taking place within Israeli society with regards to the occupation of the Palestinian Territories and Israel's handling of the conflict – thereby showing the pluralism of opinions in contemporary Israel.

Taking a critical stance against the occupation, *Lemon Tree* depicts a reality in which the everyday lives of people on both sides are controlled by the state's security demands. Within this reality, there are clear differences – based on nationality and gender – regarding the agency which characters exert over their destiny. Security decisions are made by Israeli security men (*Shin Bet*) and approved by the male Minister of Security, while Palestinians – and to a lesser degree, Israeli women – are portrayed as having little to no power over decision making. This is apparent not only in the security forces' decision to cut down Salma's grove, but also in the recurrent depiction of the many road blocks which control – and severely hinder – the movement of Palestinians in the West Bank (see Naaman 2006). The economic inequalities between the sides are also represented in the contrast between the affluent Minister's large house – with its luxurious furniture, electronic devices and expensive cars – and Salma's much more modest living conditions.

The fact that such a film was made by Israeli artists with funding from the Israeli Ministry of Culture (among other sources) exposes the criticism of the occupation which exists within Israel, thus challenging the monolithic image of the country presented by the government's actions and politicians' statements. Familiarity with the internal political debate in Israel – where there are two major rivalling camps, one more nationalist and religious and another more liberal and democratic – may also help in understanding the country's current political crisis, which led in 2023 to the outbreak of demonstrations against the government's planned judicial overhaul. When asked about the film's critical position against the occupation, Riklis asserted that "I believe the people want peace and quiet but it does not always show in reality. The film community is of course more outspoken about it and I think we all feel a responsibility to tell these stories" (Tanvir 2009).

Both positions within the Israeli debate are present in Navon: On the one hand, as the Minister of security whose first name is Israel, he symbolizes the state as both militaristic and male; on the other, as Yael Ben-Zvi-Morad rightly

observes, in his media appearances he adopts humane positions with regards to Palestinians (Ben-Zvi-Morad 2011, 284–285). Yet, while Navon publicly expresses his aspirations for peace and better relations with Palestinians, he eventually chooses security interests over peaceful aspirations, unequivocally supporting the uprooting of Salma's trees in a private conversation with his wife. The film was created during a time when the centrist Kadima party headed the government (2006–2009), and Navon's rhetoric seems to echo the gaps between that government's statements and actions.[2] Significantly, the film makes clear that Israeli preoccupation with security issues is not a paranoia: a scene depicting the minister's housewarming party ends with gunshots fired from the grove towards the house, causing all guests to flee in terror. Nevertheless, Navon's repeated statements of his aspirations for peace only highlights the gap between his actions and words. Choosing security may feel safer, but as we will see – it is also the source of the tragic situation depicted in the film.

## 2.2 From the Lemon Tree to the Separation Wall

One of the film's most significant symbols is presented in its title: the lemon tree. From a symbolic point of view, a much more obvious choice would have been the olive tree – a common symbol of peace, it is ubiquitous in Israel and Palestine and historically connected to both nations. Olive tree groves are also sites of many contentions between Palestinians and Jewish settlers in the West Bank, typically related to settlers attempting to damage or illegally prevent Palestinians from tending to their trees. Riklis apparently wanted to escape such obvious symbolism, choosing lemons instead: "I didn't want olive trees which seemed to be too symbolic and over-used as an image. Lemons gave me freshness, bitterness, sweetness, a great color and overall a nice metaphor without being too metaphoric" (Tanvir 2009).

The colorful liveliness of the lemon trees is contrasted with the industrial coldness of the grey concrete West Bank separation barrier, built around the time of the film's making – a contrast highlighted in the final scene in which the wall is shown separating the minister's house and the grove. The barrier is a symbol of the belief held by all Israeli governments in the last two decades that the solution to the conflict lies in creating ever higher barricades and blocks as protection from outside threats. As Ben-Zvi-Morad rightly points out, *Lemon Tree* presents an awareness of the Israeli 'siege syndrome' formed under the weight of past traumas. Viewing Jewish history as a succession of attacks that threaten to annihilate Israel and the Jews, this historical conception reinforces the need for Jews to arm themselves and to separate themselves from others

2 For the government's position on the conflict see Cohen (2006, 691).

(Ben-Zvi-Morad 2011, 279). This perception – combined with more than a decade of suicide bombings coming out of the West Bank – led to wide public support of erecting a separation barrier around the time the film was made (Cohen 2006, 685, 691).

## 2.3 Gender Roles Within the Conflict

The focus on the private sphere in *Lemon Tree* meant that women could be given significant roles and much attention could be devoted to the gender perspective of the conflict. Thus, all Israeli men in the film are consistently associated with security: from the Minister of Security and his security men to the staff of the Israeli Administrative Authorities and Military Court. The symbolic meaning of the female protagonists' names, by comparison, suggests that they embody an alternative to the male-dominated security approach: Salma is derived from the Arabic word for peace, *salaam*, and Mira in some Slavic languages also means peace. *Lemon Tree* shows male dominated (security or other) considerations infiltrating the most intimate parts of daily life. Older men on both sides serve as decision makers, disregarding and even supressing women's needs. Thus, both in and beyond the context of the conflict, women are presented as trapped in a hegemonic patriarchate in which they have little agency. This creates a connection between Mira and Salma, which is further highlighted by their physical similarity, which makes them appears as doubles, *doppelgänger*. Both are also associated with the domestic sphere and are repeatedly depicted in their homes. Mira is practically 'trapped' at home, where she is constantly under her bodyguards' surveillance, often symbolically shown behind fences or window bars, unable to move freely (cf. also Harris 2017, 58). Salma, by comparison, is fenced out of her grove by Israeli security. She is also subjected to Palestinian patriarchal authority, represented most noticeably by Abu Kamal, a village elder, who warns her not to have an affair with her young lawyer.

At first glance, it may appear as if the film is taking a conservative stance by depicting such traditional gender roles, where women are associated with domesticity and men with combat. This appears to be what Harris claims when she observes that although the film shatters previous representational paradigms, it still returns to the demilitarized female character, presented as a pawn in a male-driven conflict (ibid., 61). Unfortunately, however, this is very much a mirror of contemporary reality. Although military service is compulsory for all Israeli Jews, only in the past 25 years women have gradually entered combat roles in the Israeli army. Dorit Naaman argues that since historically women were not allowed to participate in combat, they were also left out of the political arena, which in Israel is largely defined by militarism. Constantly being reminded that they cannot understand Israel's defence plans, Israeli women are

"victims of militarism and the occupation as well" (Naaman 2006, 178). Thus, although the current (2023/2024) war between Israel and Hamas constitutes the first time that women have taken part in combat in large numbers, they still play a very marginalized role in Israeli security decision making. As of February 2024, the Security Cabinet of the Israeli Government comprises fourteen members; only one is female. The War Cabinet comprises three members and two observers – all of them men. Previous Israeli Ministers of Security have all been male, and none of the various Israeli security forces and agencies (the IDF, Police, *Shin Bet* or *Mossad*) have ever been headed by a woman.

## 2.4 Rebellion Against Patriarchal Order: A Possible Way Out of the Conflict?

The gender dichotomy is further destabilized by Salma's character – the emotional and narrative heart of the film. She is presented as a strong woman whose association with domesticity is problematized by evoking – and then subverting – recurrent tropes in Palestinian cinema. As Ben-Zvi-Morad informs us, in Palestinian cinematic tradition a family narrative is customarily used to articulate the national narrative, with the father often missing or sick and an older woman left to bear the national struggle on her back. The mothers literally grab hold of the homeland by growing crops, struggling to attain possession of the land, and preparing traditional Palestinian food. Thus, the woman, the home, and the homeland become intertwined symbols. In *Lemon Tree*, Ben-Zvi-Morad continues, the homeland is similarly unified around the woman, the home, and pickled lemons; yet Palestinian cuisine is reduced to the single act of pickling lemons, which symbolically expresses the preservation of Palestinian tradition in jars. She rightly adds that Salma is not the traditional big mother who leads the family: she lives alone and her grown children are far away (Ben-Zvi-Morad 2011, 286–288). Harris adds that Salma cannot hold the land together despite her battle and small symbolic victory, something which further subverts Palestinian cinematic tradition (Harris 2017, 60).

Yet Salma subverts the tradition of the cinematic Palestinian matriarch in other important ways. Significantly, the pickling scene – the only one in which she is shown making food – appears at the very beginning of the film and does not recur. It thus immediately establishes Salma as part of the tradition of the great matriarch only to subvert this connection throughout the rest of the film. Moreover, despite her association with the home and the land, Salma is often shown outside the domestic sphere, physically and metaphorically, and her behavior challenges not only Israeli occupation but also Palestinian patriarchal society. A few times in the film she finds herself as a single woman in the company of men, e. g. when she travels alone in Palestinian taxis. It is suggested

that her behavior in this respect breaks with local customs: when she goes to Kalkiliya to speak to Abu Kamal, she enters a local establishment whose patrons and guests are only older men who become silent and stare at her in surprise as she walks in. She is furthermore told to quit her legal struggle for the grove by three representatives of (Palestinian and Israeli) male authority: Abu Kamal, her son and an official of the Israeli Civil Administration in the West Bank. Her close relationship with her lawyer is similarly frowned upon by patriarchal authority representatives: first by Abu Kamal who warns her to keep the honor of her late husband who died many years ago, and later by an older *Shin Bet* man who similarly attempts to discourage her from the relationship. Significantly, Salma does not heed any of these warnings. On the contrary: she does not only progress with her lawsuit but also kisses her lawyer despite all attempts to persuade her otherwise.

The analogy between Salma and Mira draws our attention not only to similarities but also to important differences between them – and mainly to Salma's courageous choices, which contrast with Mira's behavior. At first glance, Mira, with her fashionable western clothes and haircut, appears to be a progressive, liberal woman. However, the film suggests that the reality is quite different: Mira is revealed as passive and compliant, hardly ever leaving the confines of her modern home. At one point she even 'escapes' and tries to visit Salma only to be stopped at the last minute by a guard who forces her back home. The contrast between Mira's passivity and Salma's activity is even more striking when one remembers that while both are oppressed by patriarchal order, the film does not ignore the significant differences in their situation: The Israeli Mira is not faced with the same threats as the Palestinian Salma, who is oppressed not only by patriarchal society but also by the Israeli occupation. As Naaman reminds us, for Palestinians, Israeli women are "ambassadors of power" and "part of the system" even when they are engaged in fighting for Palestinians' human rights (Naaman 2006, 178).

Salma and Mira's inability to connect demonstrates how state mechanisms – including but not limited to the separation wall – hinder communication between Israeli Jews and Palestinians, who have little chance of ever getting to know each other. The two women meet for the first time only towards the end of the film, and significantly they do so not at home but outside the Israeli Supreme Court, where Salma's verdict is about to be read. During their short meeting they exchange warm glances but no words. This meeting is the first time that we see Mira leave her home; by the following scene she will undergo a transformation, rebel against her imprisonment and leave her home and husband Israel – and thus symbolically also the state. When leaving, Mira wears a dress in the same warm brown color often worn by Salma, which visually and symbolically establishes her connection to the soil and the land. By the end of

the film both women have thus become much closer, united by their rebellion against the state and patriarchal authority. Their short meeting suggests a possibility of a different communication between the Israeli and Palestinian sides – unmediated contact of two human beings, no longer conditioned by male-dominated security demands.

## 2.5 The Absence of the Next Generation

The analogy between the two women extends to their relationship with their children, who are curiously absent. In both cultures children are very important, and the relatively small distances in the area mean that grown children customarily live close to their parents and visit regularly. Salma and Mira both have grown children, who are mostly far away and largely unavailable to them. Mira's only daughter Sigi is a student in Washington, D. C., where Salma's son Nasser works at a restaurant. Whereas Sigi mostly does not answer her mother's calls, Nasser is busy with work and only has very short time to speak to his mother when she calls. One of Salma's two other daughters lives in Gaza and never appears in the film, while the other, Laila, lives relatively close, in Ramallah, yet rarely visits or calls.

The fact that both Nasser and Sigi leave the troubled conflict area and move as far away as possible seems to suggest that the next generation on both sides attempts to escape the reality of the conflict and build a better future elsewhere. Yet this also means there is no continuity and no one to support the women from inside their family when they experience a crisis. At the same time, both Nasser and Sigi push their mothers in different ways to conform to societal demands and customs and not to 'make a fuss' or disturb patriarchal order: Sigi tries to convince Mira to surrender to Israel's demands and renounce her support of Salma; Nasser wants Salma to quit her legal struggle and join him in Washington, and thus be under his 'protection' and care – something which is expected of him as the oldest male in the family (Abu Kamal makes this expectation clear to Salma, and thus also to the viewers).

## 2.6 The Judicial System

The court proceedings depicted in the film draw attention to the problematic legal status of Palestinians living in the West Bank. Israeli Palestinians living within the 1948 borders hold Israeli citizenship, participate in Israeli elections and are subject to Israeli law; however, those living in the West Bank – occupied by Israel from Jordan in 1967 – are not Israeli citizens and are therefore "beyond Israeli civil law, subject instead to the Israeli military occupation and/

or to the nascent and limited Palestinian administration" (Cohen 2006, 690).[3] This means that when Salma wishes to appeal the security forces' decision to uproot her grove, her only option is to take the matter up with the military courts, responsible for all judicial matters concerning the occupied Palestinian population. Thus, the appeal is discussed by the same security system which laid down the demand for her grove to be cut down in the first place. When Salma appeals the decision again by turning to the Israeli Supreme Court, a moral high ground and focal point of Israeli democracy, the latter's verdict constitutes a compromise which compels her to prune 50% of the trees down to a height of 30cm rather than uproot them completely; as well meant as it may be, the result of this compromise is nevertheless destructive for the grove.

The film's gender perspective is further complicated by the choice to have three women judges presiding in the Supreme Court proceedings. This is brought to the Israeli viewers' attention by the fact that the court's verdict is read out in female-gendered Hebrew, something which Harris interprets as "highlighting women's reclamation of power within the framework of the institutions of the state" (Harris 2017, 64). Yet it seems that the message conveyed by this scene may in fact be more subtle. The Israeli judicial system certainly allows women to advance to the highest positions, unlike the country's militaristic institutions. At the time of the film's making, a woman – Dorit Beinisch – was the Court's president (currently, three out of the past four presidents have been female), and women constitute about a third of the court's composition.[4] Yet the female judges' ruling to a large degree merely gives a stamp of approval to the decision of the male-dominated security forces. This is no exception: a Jewish colleague of Ziad, Salma's Palestinian lawyer, tells him that when it comes to Israel's security no one stands a chance at court.

The compromise struck by the judges in the film seems to faithfully represent the Supreme Court's attempts to balance between security needs and human rights. Cohen describes a few high-profile cases which raised national and international media attention in which Palestinians appealed to the Supreme Court against the route of the separation barrier. Particularly relevant is the 2004 Supreme Court decision in the case of Beit Sourik Village Council v. The Government of Israel, an appeal from eight West Bank Palestinian villages who contended, among other things, that the barrier could disrupt transportation, commerce and agriculture, and deprive them of land and trees. The villagers were supported in their case by Israeli peace, civil rights, and environmental

3 East Jerusalem Palestinians have a special legal status of permanent residents, but they are not Israeli citizens with equal rights.

4 More information about the Supreme Court's current and past members and presidents can be found on the court's website. See https://supreme.court.gov.il/sites/en/Pages/Justices.aspx and https://supreme.court.gov.il/Pages/RetiredPresidents.aspx.

organizations. The court determined that the barrier was legitimate but that the benefit to security of its specific route should be measured against the harm caused to local inhabitants; in some cases, though not all, the court found that the route undermines the delicate balance between the obligation to preserve security and the obligation to provide for the needs of local inhabitants, and has made the state readjust the barrier's course (Cohen 2006, 691–692). Despite the Supreme Court's genuine attempts to maintain Palestinian civil right, *Lemon Tree* nevertheless sheds light on the destructive practical meaning of some of the compromises struck by the court and thus on the basic injustices ingrained in a judicial process in which a large civilian population under occupation has to seek justice in a system where they have no power.

### 2.7 The end scene – everyone loses and the biggest loser is…?

The film ends with a scene depicting and contrasting the Israeli man and Palestinian woman. It starts by showing minister Navon, his wife now gone. He sits alone in darkness, then looks outside towards what appears at first glance to be a beautifully green garden. Yet the viewer almost immediately realizes that the view is completely blocked by the massive grey concrete separation wall, built just at the edge of the minister's garden, completely imprisoning him. The camera then glides towards the wall, climbs above it and crosses to the other side. There, Salma is seen walking in her grove, the trees now cut down and dry. The vision of Israeli security turns out to be nothing but a prison for both sides, with the horizon – and any aspirations for a better future – literally blocked. Everyone lost. Yet what strikes the viewer most of all, perhaps, is that the isolated minister – responsible for building the wall – appears much more pitiable than Salma. While he sits alone in the dark room, she walks through her dried grove freely and proudly. Although the sight of her cut down trees is heartbreaking, one senses that there is still hope in her for a better future. At the same time, there is a strong sense of the tragic in the classical sense in the minister's character, whose unhappy fate is the result of his own error or what Aristotle called *hamartia*. Viewers may very well ask themselves if it is not perhaps possible that such extreme efforts of protection may not eventually lead to a point in which there is nothing left to protect.

## 3. Using the movie in teaching

From what has been discussed so far, it already became obvious that the movie is an excellent choice for introducing the conflict between Israel and Palestine to students: its multiperspectivity, the emotional connection to both female characters but especially to the Palestinian character of Salma, as well as the

critical approach towards the Separation Wall reflect the plurality of opinions in Israeli society and point out gender and power imbalances within both communities. The movie might resonate with students in Germany's post-migrant society as they might either have no connection to the conflict and therefore need the personalized and emotional easy access the film provides or have possibly grown up with a black-and-white image of the conflict. Thus, a careful and multiperspectival depiction might just be the right tool to open up their minds for further discussions.

The fact that every third child in German schools comes from a family with international history, many of whom from Muslim countries, makes discussing the Israeli-Palestinian conflict in History and Civic Education even more important as we will point out later. Moreover, it might also be interesting for teachers in many multicultural cities across Germany to know that many characters speak Arabic throughout the film and the Israeli Palestinian actors who are participating are not dubbed. Thus, students whose international background includes families in Arab countries might feel a connection and an openness to listening and becoming translators as not all subtitles are word by word translations of the spoken words.

In the following two parts, we want to show hands-on activities and ideas for lesson plans that can be taught more or less effortlessly.

### 3.1 Sekundarstufe (Secondary Level Education/Highschool classes 6–10)

For younger students in early Highschool grades, we suggest a classical pre-, while- and post-viewing approach with activities in groups including a scene analysis focusing on the role of the (absent) children as well as on the symbolism of lemons and the symbolism of the wall.

Lesson opener/pre-viewing: One of the most obvious introductions to the class could be to show a picture of a wall. It can of course be the Separation Wall between the West Bank and Israel but for a first step should remain without too much of the wider context. Let the students now name their associations and feelings to walls. At least if history teaching up to that point had been in chronological order, students might also bring up the wall that divided the two German states (GDR and FRG) until 1989. The feelings of loneliness, isolation, imprisonment and helplessness but also of security and/or safety should be written on the blackboard so that later in the discussion of the symbolism and the final interpretation the class can come back to their initial thoughts. The division of the land in the state of Israel and the Palestinian Territories is so fundamental, that most average Jewish Israeli citizens hardly have any connection to or friends from the other side of the border. Since 1994, as part of the agreements of the Oslo Accords, Israeli citizens are even barred from entering Palestinian

cities or other areas densely populated by Palestinians in the West Bank, which have been designated Areas A, i. e. areas under Palestinian self-governance. The entry of Palestinians from the West Bank into Israel (or Israeli settlements in the C-Area) is also strictly controlled and requires special (short- or long-term) permits. Thus, the divided realities and the lack of communication that the movie shows are very much true.

Analysis part 1: As most 90-minute lessons (*Doppelstunde*) do not provide enough time to show a movie at full length and because this is a very quiet and subtle film, it is important to give the students a general overview and introduction to the movie and then to wisely choose the scenes to watch and discuss in class. For a first impression, it makes sense to watch the trailer together.[5] From their first impressions of the trailer, the students should anticipate major themes and the topic. This could be – depending on the class and their knowledge and attitudes – the moment when they should be given some initial information about the conflict. We personally would suggest to tell the students that part of their analysis which they will now work on in groups will be to read the information about the historical and political background and include it in their presentations for their fellow classmates. This avoids entering a discussion about the conflict at this stage before the real work has started and postpones a possibly highly emotional exchange of opinions to a stage when more knowledge has already been acquired to utter a more informed judgment.

As a second step, it seems helpful to have students work in groups when they analyze the topics and scenes. When dividing the class into groups, you can differentiate the students according to their speed of reading and pre-knowledge or also let them pick the topic they want to work on themselves. The two scenes of Mira and Salma talking on the phone and on the computer to their absent children are possibly a little bit more challenging than finding out more about the meaning of the lemon and the lemon orchard. Most challenging and time consuming might be to read up on the Separation Wall and to analyze the building scenes in the movie. We suggest keeping the final scene for the end of the lesson and not choosing it for the group work. After the students have worked on their topics, you could either do a jigsaw puzzle and mix heterogeneous groups to make them exchange their findings or have the groups present frontally. Both options have their own advantages and disadvantages. In a weaker or prejudiced group of learners it might be helpful to present the group work in a plenary manner so that corrections and additions can be provided immediately, whereas the group work engages everyone at the same time.

To conclude the teaching, we suggest showing the final scene of the movie we discussed here under 2.6 to everyone: Israel in his house looking at the wall

5 https://www.youtube.com/watch?v=e_j1llK3Fco.

and Salma in her lemon orchard looking at the wall from its other side. Ask your students about the feelings the characters might have and refer back to their initial feelings and associations towards walls that are noted down on the blackboard. If students had the time to watch longer stretches of the film during their group work, you could ask them: "Both parties seem to have lost but who do you feel is the biggest loser?" The movie exemplifies how Israeli needs for security have created a prison not only for others but also for themselves. In many regards, the wall does not only separate land and people but also minds. Furthermore, the discussion about the false security a wall seemingly provides to Israeli society could also lead to students mentioning the October 7th massacre. Thus, you should be prepared to open room for questions.

### 3.2 Oberstufe (Advanced Highschool level/A-levels, classes 10/11–13)

In a class where it is possible to devote more time to the topic and embed the movie in the broader picture of a conflict, more advanced students preparing for their A-levels (Abitur) could start individual or group work research and project work providing fellow classmates with more context and information. The importance of acknowledging all historical narratives in the memory arenas relevant for the multifaceted conflict means not to shy away from teaching the *Nakba* alongside the trauma of the Shoah as Brüning pointed out (cf. Brüning 2023). Therefore, we suggest including the Palestinian catastrophe from 1948 (a), the context of the Bus bombing Intifada (b) and the consequently built Separation Wall (c), about the nature of the Occupation when it comes to land owner rights and jurisdiction in the Palestinian territories (d) about trees (mainly olive trees) as a symbol in the conflict (e), about gender inequality in Israeli society (f) etc. Of course, depending on the size of the group and the subjects covered so far, the early years of the Yishuv (i. e., the pre-state years in nowadays Israel) and the 1967 war could also be part of the research. Students should prepare handouts on their research and give short presentations in class. They could even develop an explanatory video on their research findings which they could then upload for their fellow classmates. This could either be done as a project on teaching the Israeli-Palestinian Conflict or the introduction to the individual or group work using the movie could take place before a long weekend or a holiday so that students have time for their research. In order to connect the oral presentations to the movie, we would suggest showing selected scenes from the movie and each time having one student expert/a group of experts present their findings on the historical and political contexts which are mentioned or referred to in the movie. A good conclusion for these lessons would be to ask students to write a film review including the knowledge they have gathered. If the school has a newspaper or a homepage devoted to

History or Civic Education, the three best reviews could be published in order to recommend the movie to other classes.

It is important to notice that the film paints an honest and, in some respects, dark opinion on the occupation. Therefore, students might use the opportunity to bring up antisemitic or anti-Zionist statements they may be familiar with. However, we regard especially this to be the major advantage of the film and one of the main reasons why we suggest teaching it: It opens a room for discussion and critical discourse and shows the inner-Jewish and inner-Israeli struggles with the occupation. It is exactly this chance to see the plurality of opinions and the critical (critical of their own government) attitude of Israeli society that is deeply preventive of Antisemitism. Usually, students here in Germany would not read left-wing critical Israeli newspapers like for example *Haaretz* and are thus not familiar with the diversity of opposition against the current right-wing government or against the settlements etc. Thus, if they only see Netanyahu or other leaders on the German news, it might be easy to think "all Israelis". Breaking up this stereotype and showing a more diverse, multiperspective picture is what teaching History and Civic Education is about.

## 4. Conclusion

We hope that this article could highlight the special value of discussing *Lemon Tree* in what is perhaps the darkest time in the history of the Israeli-Palestinian conflict. In addition to presenting a complex view of the conflict, which enables the viewers to glimpse into the daily lives of people living in the area, we see the film's importance also in the hopeful alternative which it embodies by its very existence: As Ben-Zvi-Morad suggests, despite the lack of communication between Israelis and Palestinians presented in the film, the artistic work process itself is an example of a fruitful Jewish-Palestinian dialogue created in the collaboration between Riklis, Arraf and their colleagues (Ben-Zvi-Morad 2011, 286, 290). Significantly, however, though the film exemplifies inter-ethnic communication, this possibility is established within the inner-Israeli context of its team of Israeli Palestinians and Jews. Thus, the difficulties of creating communication with Palestinians in the West Bank due to inherent structural barriers is not overcome.

The colossal failure of the technologically advanced border fence between Israel and Gaza, which was unable to prevent the Hamas attack on October 7th, seems to confirm that a perception of security based on the erection of ever higher walls has not proven successful. In the film, the minister quotes his father who used to say that the Jews will be able to sleep soundly only when the Palestinians have hope. The minister thus points to a possibility of a different future, one in which the perception of security would no longer be based on

walls and barriers, but on the promise of a better life for both people. Many bi-ethnic groups, initiatives and NGOs such as Neve Shalom, Ir Amim, Peace Now and others are dedicated to this vision and are working towards reconciliation and peace in Israel and Palestine and a better future that the authors of this article also still want to believe in.

## Bibliography

Arnold, Sina (2007): Die Wahrnehmung des Nahostkonflikts bei Jugendlichen mit palästinensischem bzw. libanesischem Hintergrund und ihr Zusammenhang mit Identitätskonstruktionen. Berlin.

Ben-Zvi-Morad, Yael (2011): Borders in Motion: The Evolution of the Portrayal of the Israeli-Palestinian Conflict in Contemporary Israeli Cinema. In: Talmon, Miri/Peleg, Yaron (eds.): Israeli Cinema: Identities in Motion. Austin, pp. 276–293.

Beyer, Robert (2016): Mit deutschem Blick. Israelkritische Berichterstattung über den Nahostkonflikt in der bundesrepublikanischen Qualitätspresse. Eine Inhaltsanalyse mit linguistischem Schwerpunkt von Frankfurter Allgemeine Zeitung und Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Die Welt und Welt am Sonntag, Nürnberger Nachrichten, Süddeutsche Zeitung, Die Zeit, Focus und Der Spiegel. Bremen.

Brüning, Christina (2023): Berühmte und tabuisierte Foto-Ikonen der israelisch-palästinensischen Geschichte. Zwei Katastrophen und der Kampf um Erinnerung. In: Britsche, Frank/Greven, Lukas (eds.): Visual History und Geschichtsdidaktik. (Interdisziplinäre) Impulse und Anregungen für Praxis und Wissenschaft. Frankfurt/Main, pp. 169–186.

Brumlik, Micha (2021): Postkolonialer Antisemitismus? Achille Mbembe, die palästinensische BDS-Bewegung und andere Aufreger. Hamburg.

Cohen, Shaul E. (2006): Israel's West Bank Barrier: An Impediment to Peace?. In: Geographical Review, 4/2006, pp. 682–695.

Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2023): Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Praktiken von Lehrkräften. Weinheim.

Czyborra, Christian/Refai, Mohamed/Yagci, Nalan (2016): Geschichtsunterricht als weißer Raum? Überlegungen zu Critical Whiteness in der Geschichtsdidaktik. In: Brüning, Christina/Deile, Lars/Lücke, Martin (eds.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts., pp. 71–91.

Fava, Rosa (2015): Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse, Berlin.

Harris, Rachel S. (2017): Warriors, Witches, Whores: Women in Israeli Cinema. Detroit.

Naaman, Dorit (2006): The Silenced Outcry: A Feminist Perspective from the Israeli Checkpoints in Palestine. In: NWSA Journal, 3/2006, pp. 168–180.

Tanvir, Kuhu (2009): Interview: Eran Riklis, in: Wide Screen, 1/2009. Online: https://widescreenjournal.files.wordpress.com/2021/06/interview-eran-riklis.pdf?force_download=true, last accessed on 22.04.2024.

Völkel, Bärbel (2016): Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Brüning, Christina/Deile,

Lars/Lücke, Martin (eds.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts., pp. 49–70.

# Bildung zum Nahostkonflikt durch den Jugendaustausch. Der deutsch-israelische Jugendaustausch und seine Wirkung auf die Fähigkeit zur Perspektivübernahme

Elizaveta Firsova-Eckert

*Abstract: Basierend auf einer kombinierten Methodenstudie mit ehemaligen Teilnehmer*innen und Interessent*innen des deutsch-israelischen Jugendaustauschs (n = 347), untersucht dieser Beitrag die Auswirkungen der Austauschbegegnung auf die Bildung von Jugendlichen hinsichtlich des Nahostkonflikts. Besonderes Augenmerk wird dabei auf das Ziel gelegt, eine differenzierte multiperspektivische Betrachtung des Konflikts zu fördern. Die Ergebnisse dieser Studie deuten auf eine positive Wirkung des Austauschprogramms hin.*

## 1. Einleitung

Der Nahostkonflikt ist der anhaltende politische und territoriale Konflikt im Nahen Osten, insbesondere zwischen Israelis und Palästinenser*innen (vgl. Johannsen 2011, 9). Seine Ursprünge reichen in den Beginn des 20. Jahrhunderts zurück und sind in zahlreichen historischen Ereignissen verwurzelt, darunter auch die Staatsgründung Israels im Jahr 1948 und die Vertreibung vieler Palästinenser*innen aus ihrer angestammten Heimat. Dieser Konflikt ist geprägt von territorialen Streitigkeiten, religiösen Differenzen, Sicherheitsbedenken und einer komplexen geopolitischen Dynamik, die die gesamte Region beeinflusst (Asseburg/Busse 2018, 14ff.; Johannsen 2011, 9ff.; Smith 2013).

Die Spannungen und Konflikte zwischen Israelis und Palästinenser*innen sowie zwischen verschiedenen Staaten in der Region haben nicht nur tiefgreifende politische und wirtschaftliche Auswirkungen, sondern beeinflussen auch das tägliche Leben und die Bildung von Menschen in und außerhalb dieser Konfliktzone (vgl. Smith 2013, 7, 50ff.). Das Mobilisierungspotential außerhalb der Staatsgrenzen Israels wird in deutschen Meinungsumfragen offenkundig. Die Umfragen weisen darauf hin, dass insbesondere durch den Nahostkonflikt auch im deutschen Raum Jüdinnen*Juden von einer pauschalen Verurteilung für die Palästina-Politik Israels betroffen sind. Auch zeigen diese Umfragen, in Deutschland deutliche Sympathien und Antipathien für Israelis bzw. die Palästinenser*innen bestehen, wobei der Grad an Sympathie Schwankungen unter-

liegt und stark durch tagespolitische Ereignisse im Nahostkonflikt geprägt ist (Bergmann/Erb 1991, 181f.; Hagemann 2016, 29; Hagemann/Nathanson 2015, 37ff.; Kiess et al. 2020, 227, 229). So konnten in der zuletzt erschienen repräsentativen „Mitte"-Studie 16,4 %[1] der Befragten aufgrund des politischen und militärischen Handelns der israelischen Regierung im Nahostkonflikt „gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat", weitere 24,2 % können dies ebenfalls zum Teil nachvollziehen (Zick/Mokros 2023, 160f.). Im Vergleich zur zwei Jahre zuvor durchgeführten „Mitte"-Studie betrug die Zustimmung der Befragten zu diesem Item in der diesjährigen Befragung sogar 6,5 % mehr (weitere 21,1 % beantworteten die Frage mit „Stimme teils/teils zu") (Zick 2021, 188f.).

Eine Schwierigkeit bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Nahostkonflikt im Rahmen von Bildungsangeboten liegt darin, einen angemessenen Umgang mit den unterschiedlichen Narrativen zum Konflikt zu finden. Diese beruhen oft auf Sympathien für die eine oder andere Konfliktpartei, stehen sich teilweise diametral gegenüber und sind von generalisierenden Perspektiven auf die Konfliktbeteiligten geprägt (Johannsen 2011, 93f.; Niehoff 2016; Richter 2016, 43). Die (vermeintliche) Unvereinbarkeit dieser Perspektiven führt nicht zuletzt bei Jugendlichen dazu, dass sie zu simplen Opfer-Täter-Konstruktionen neigen und vereinfachte Schlussfolgerungen bezüglich möglicher Lösungen ziehen (Fava 2019b, 27; Messerschmidt/Fereidooni 2019, 361f.; Schubert 2022, 445; vgl. Sauer i. d. B.). Gleichzeitig ist die Zurückhaltung von Pädagog*innen im Umgang mit dem Nahostkonflikt eine weitere Herausforderung. Lehrkräfte und politische Bildner*innen zeigen oft Unsicherheit, Abwehrhaltung und tendieren dazu, das Thema im Unterricht und in der Bildungspraxis zu meiden (Bernstein, 2018, 276f.; Bernstein/Diddens 2021, 163; Chernivsky/Lorenz 2020, 23, 116f.; Wolf 2021, 93f., 95ff. sowie Schubert/Wolf i. d. B.).

Eine bedeutsame Komponente in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt stellt der deutsch-israelische Jugendaustausch dar. Das Austauschprogramm, das junge Menschen aus Deutschland und Israel zusammenbringt, bietet eine Gelegenheit zur interkulturellen Verständigung und zur Vertiefung des Wissens über den Nahostkonflikt. Es ermöglicht Jugendlichen, persönliche Beziehungen zu knüpfen, Vorurteile abzubauen und einen direkten Einblick in die Lebensrealitäten und Perspektiven der Menschen in der Konfliktregion zu gewinnen. Der deutsch-israelische Jugendaustausch geht über die Vermittlung von Informationen hinaus und bietet eine Plattform für Dialog und den Erfahrungsaustausch. Jugendliche haben die Möglichkeit, über politische und historische Fragen zu sprechen, ihre eigenen Ansichten zu reflektieren und verschiedene Standpunkte kennenzulernen und sich so auf kognitiver, aber auch

1 Kumuliert für die Antwortkategorie „Ich stimme eher zu" und „Ich stimme voll und ganz zu".

emotionaler Ebene mit dem Konflikt auseinanderzusetzen. Dies kann nicht nur das Verständnis für die Komplexität des Nahostkonflikts beeinflussen, sondern auch dazu beitragen, Stereotype und Vorurteile abzubauen, die oft in der pädagogischen Arbeit zu dieser Thematik präsent sind (vgl. Mähler 2018; 2021).

Zur tatsächlichen Wirkung des Austauschs auf die Bildungsprozesse von Jugendlichen zum Gegenstand Nahostkonflikt gibt es bislang nur wenige einschlägige Arbeiten (Ayalon/Schnell 2015; Mähler 2015; Maoz 2015; Sailer/Schulz 2012). Bisher fehlen jedoch empirisch belastbare Daten zur Beurteilung der Auswirkungen des Austauschs auf konkrete politische Bildungsprozesse, die für ein tiefgreifendes Verständnis der Komplexität des Nahostkonflikts und für eine fundierte Bewertung von wesentlicher Bedeutung sind.

Dass sich in der Anlage der Austauschbegegnung jedoch Potentiale für transformative Erlebnisse der Jugendlichen verbergen, welche auf die vorherrschenden Konzepte, Einstellungen und das Wissen einen Einfluss nehmen können, lässt sich auch aus der transformativen Lerntheorie (vgl. Mezirow 1997; 2000; 2003; 2006) ableiten. Diese basiert auf der Annahme, dass Erfahrungen, die als neu, unerwartet oder von den Erwartungen abweichend wahrgenommen werden, Transformationsprozesse initiieren können, die zu einer Veränderung der Interpretation von Sachverhalten führen (vgl. Mezirow 2003, 58). Besonders Erfahrungen, die die bisherigen Bedeutungsschemata verunsichern oder erschüttern und eine Abfolge von Überprüfungen und Änderungen von Schemata auslösen, beinhalten transformatives Potential (vgl. Mezirow 2006, 28). Da der deutsch-israelische Jugendaustausch auf der grundlegenden Idee beruht, dass Jugendliche aus Israel und Deutschland zusammenkommen und miteinander in einen Dialog gehen, führt dies zwangsläufig zur Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt, da ein Teil der Jugendlichen aus einer Konfliktregion kommt (Mähler 2021). Es ist daher naheliegend anzunehmen, dass dieser Austausch transformative Prozesse anregt.[2] In diesem Beitrag werden diese potenziellen Veränderungen anhand der Ergebnisse einer Befragung von ehemaligen Teilnehmer*innen sowie Interessent*innen des deutsch-israelischen Jugendaustauschs genauer untersucht. Besonders im Fokus stehen dabei die Konzepte, Perspektiven und die Fähigkeit der Jugendlichen, die unterschiedlichen Parteien im Nahostkonflikt voneinander terminologisch zu trennen.[3]

Anschließend wird in der Diskussion reflektiert, wie der deutsch-israelische Jugendaustausch dazu beiträgt, junge Menschen für die Konfliktthematik zu sensibilisieren und welche Aspekte andere Formen der pädagogischen Maß-

2 Für einen Exkurs siehe Firsova-Eckert (2024, 44–50; Kapitel 2.2.2.3: Initiierung der Perspektivübernahme über Transformationsprozesse).

3 Dass der Jugendaustausch auch einen positiven Einfluss auf die Reduktion israelbezogener antisemitischer Ressentiments hat, wurde bereits in einem anderen Artikel dargelegt, siehe dazu Firsova-Eckert (2023a).

nahmen einschließen sollten, um eine multiperspektivische Bildung zum Nahostkonflikt zu realisieren.

## 2. Zur Studie: Wirkung des deutsch-israelischen Jugendaustauschs auf die Wahrnehmung des Nahostkonflikts

Im Folgenden werden die Stichprobe der Studie, das Messinstrument und die Ergebnisse der Untersuchung hinsichtlich der Forschungsfrage im Detail erläutert.

### 2.1 Stichprobe

Die Daten aus der präsentierten Studie stammen aus einer Onlinebefragung aus dem Jahr 2021 mit einer Gesamtstichprobe von n = 347. Die Daten lassen sich in eine Treatmentgruppe und eine Vergleichsgruppe unterteilen. Dabei wurden sowohl ehemalige Teilnehmer*innen des deutsch-israelischen Jugendaustauschs (Treatmentgruppe, n = 259) als auch Interessent*innen, die den deutsch-israelischen Jugendaustausch noch nicht angetreten haben, sich zu diesem aber angemeldet haben (Vergleichsgruppe, n = 88), befragt. 65,1 % der Befragten waren weiblich, 34,3 % männlich und 0,6 % definierten sich als divers. Das Alter der Befragten der Stichprobe reichte von 15 bis 27 Jahren (M = 20,41; SD = 3,51). Im Hinblick auf die aktuelle Beschäftigung gab die Mehrheit der Befragten an, zu studieren (n = 148) oder noch die Schule zu besuchen (n = 122). Die restlichen Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Befragung bereits berufstätig (n = 27), befanden sich in der Ausbildung (n = 15) oder absolvierten einen Freiwilligendienst (n = 16). Zusätzlich wurde auch die Religionszugehörigkeit erfasst. Hier gab die Mehrheit an, christlichen Glaubens zu sein (56,2 %) oder keine Religionszugehörigkeit zu haben (34,9 %). Nur ein geringer einstelliger Prozentsatz ordnete sich dem muslimischen oder jüdischen Glauben zu. Die absolute Mehrheit der Befragten war nach eigener Aussage in Deutschland geboren (95,7 %). Im Rahmen der Studie wurden bundesweit Teilnehmer*innen erreicht.

### 2.2 Messinstrument

**(Prä-)Konzepte**

Die (Prä-)Konzepte wurden über ein offenes Frageformat erfasst. Dies sollte einerseits vermeiden, dass die Befragten a priori durch die Vorgabe von Items in eine Richtung gelenkt werden; andererseits sollte eine offene Fragestellung inhaltliche Breite in der Analyse zulassen. Die Jugendlichen wurden gebeten, in

kurzen Sätzen zu beschreiben was sie mit dem Nahostkonflikt verbinden. Die Frage wurde in Anlehnung an die ALLBUS-Studie von 2008, in Adaption der Frage zum Verständnis des Begriffs ‚links' („Würden Sie mir bitte sagen, was Sie mit dem Begriff „links" verbinden?"), für den Gegenstand ‚Nahostkonflikt' adaptiert (ALLBUS 2008, 20).

**Perspektivübernahme**

Für die Messung der allgemeinen klassischen Perspektivübernahme wurde eine Skala mit vier Items genutzt, die die Jugendlichen nach ihrer Einschätzung fragen, ob sie bei der Betrachtung des Nahostkonflikts gewillt sind, unterschiedliche Perspektiven auf den Konflikt einzubeziehen (Beispielitem: „Ich versuche unterschiedliche Sichtweisen zu verstehen, indem ich den Konflikt aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachte."). Die Items wurden auf einer fünfstufigen Likert-Skala bewertet (1 = trifft voll und ganz zu, 5 = trifft überhaupt nicht zu). Ein Cronbachs Alpha von .83 weist auf eine gute Reliabilität der Skala hin (vgl. Bühner 2011, 81).

Zur Erfassung der subjektiven Perspektivübernahme wurden vier Skalen entwickelt, die sich an den beiden in der theoretischen Diskussion herausgearbeiteten Narrativen orientierten: „Der Nahostkonflikt als Territorialkonflikt" und „Der Nahostkonflikt als Terrorkonflikt", jeweils aus israelischer und palästinensischer Sicht. Hierbei wurden vor allem die Narrative in das Zentrum des Items gerückt, bei welchen sich jeweils für die israelische und palästinensische Perspektive die stärkste Dualität ergibt (Beispielitem für die subjektspezifische Perspektivübernahme: Der Nahostkonflikt als Territorialkonflikt (Israelische Perspektive): „Juden brauchen einen eigenen Staat für ihre nationale Selbstbestimmung."). Die Zustimmung zu den Items der vier Skalen wurde auf einer fünfstufige Likertskala (1 = vollkommen nachvollziehbar bis 5 = überhaupt nicht nachvollziehbar) erfasst. Zusätzlich bestand die Möglichkeit die Antwortkategorie „weiß nicht" zu wählen. Mit Cronbachs Alphas im Bereich von ,77 bis ,88 hatten alle vier Skalen eine akzeptable bis gute Reliabilität.

**Terminologische Differenzierung**

Ferner wurde über drei Einzelitems die Fähigkeit der Jugendlichen, terminologisch trennscharf zwischen Israelis, Jüdinnen*Juden und Araber*innen differenzieren zu können erfasst (in Anlehnung an die Auseinandersetzungen: Fava 2019a; Heyder et al. 2005) (Beispielitem: „Alle Juden sind gleichzeitig auch Israelis."). Hierbei wurden die Jugendlichen gebeten zwischen den drei Antwortmöglichkeiten „richtig", „falsch" und „weiß nicht" zu wählen.

Bevor der Fragebogen in seiner finalen Form in der Untersuchung eingesetzt wurde, ist dieser einem methodenkombinierenden Pilotierungsverfahren unterzogen worden, sodass davon ausgegangen wurde, dass der Fragebogen

den Gütekriterien der wissenschaftlichen Forschung entspricht (vgl. Firsova-Eckert 2024).

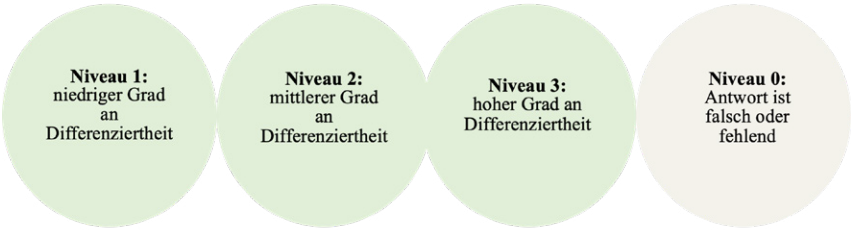
## 2.3 Das Untersuchungsdesign

Um auf das Problem zu reagieren, dass die Daten im Vorher-Nachher-Test nicht von den gleichen Jugendlichen stammen, wurden die Antworten mithilfe des Propensity-Score-Matchings gematched, d. h. es wurden anhand von Kontrollvariablen (Alter, Geschlecht, Bildungsgrad und Konfessionszugehörigkeit) vergleichbare Personen aus der Treatment- und Vergleichsgruppe identifiziert und anschließend miteinander verglichen (vgl. Caliendo/Kopeinig 2008). Unter Rückgriff auf das Optimal-Matching Verfahren, wurden für jeweils eine Vergleichsgruppenperson ein „optimaler Datenzwilling" aus drei Personen der Treatmentgruppe gebildet (vgl. Ho et al. 2011, 7). Zur Bestimmung des Effekts des deutsch-israelischen Jugendaustauschs wurde anschließend für die gebildeten Gruppen die Mittelwertunterschiede die lineare Regression mit t-Test berechnet.

Für die im offenen Antwortformat erhobenen (Prä-)Konzepte wurden die Antworten zunächst mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert (vgl. Mayring 2015, 50). Die deduktive Kategoriebildung wurde theoriegestützt vorgenommen. Auf Grundlage von bildungspraktischen Werken und Dokumenten sowie Lehr-Lern-Materialien zum Nahostkonflikt, wurden vier Niveaustufen definiert, die jeweils den Grad der Differenzierung der Antworten darstellt (siehe Abb. 1). Die Niveaustufen 1 bis 3 wurden für die weiteren Analysen in die Skala (Prä-)Konzepte zusammengelegt. Das Niveau 0 wurde dagegen aus weiteren Analysen, aufgrund der fehlenden Einordnung in die hierarchisierte Logik der Skala, ausgeschlossen.

Anschließend wurden die in MAXQDA quantifizierten Daten in das Programm R-Studio überführt, mit dessen Hilfe dann zunächst das Propensity-Score Verfahren und abschließend die Gruppenunterschiedsanalyse durch den t-Test durchgeführt wurden.

**Abb. 1 Niveaustufen zur Festlegung des Grads der Differenziertheit der Antworten zur Erfassung der (Prä-)Konzepte der Jugendlichen zum Nahostkonflikt**




Quelle: Eigene Abbildung (Original: Firsova-Eckert 2024).

## 2.4 Ergebnisse

### 2.4.1 (Prä-)Konzepte zum Nahostkonflikt

Der Vergleich der Skalen zeigte einen Unterschied in den Mittelwerten der beiden Gruppen. Die Treatmentgruppe zeigt einen höheren Mittelwert ($M$ = 1,56; $SD$ = ,61; $n$ = 238) im Vergleich zur Vergleichsgruppe ($M$ = 1,37; $SD$ = ,55; $n$ = 84) (siehe Tab. 1). Die Ergebnisse der Regressionsanalyse bestätigen die Signifikanz der Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Gruppen für die Skala. Dabei ist der Mittelwert der Treatmentgruppe signifikant höher als der Mittelwert der Vergleichsgruppe (1,37 + 0,19 = 1,56) (t(302) = 2,446, $p$ < ,05). Die Effektstärke liegt bei $d$ = |- 0,78| und entspricht damit einem mittleren Effekt. Folglich ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen mit Austauscherfahrung im Vergleich zu Jugendlichen ohne Austauscherfahrung ein höheren Differenzierungsgrad in ihren Antworten im Hinblick auf den Nahostkonflikt erreichen.

**Tab. 1 Überblick der Skala zur Messung der (Prä-)Konzepte**

| Skala | Gruppe | *n* | *M* | *SD* | *Min/Max* |
|---|---|---|---|---|---|
| **(Prä-)Konzepte** | *Treatmentgruppe* | 238 | 1,56 | ,61 | 1/3 |
| | *Vergleichsgruppe* | 84 | 1,37 | ,55 | 1/3 |

Anmerkung. Die Skala Präkonzepte ist eine aus den Antworten der offenen Frage gebildete Skala. Der Skalenwert 1 steht dabei für das niedrigste Niveau des Differenzierungsgrads der Antworten der Jugendlichen und der Skalenwert 3 für das höchste Niveau.
Quelle: Eigene Abbildung.

### 2.4.2 Fähigkeit zur Perspektivübernahme im Hinblick auf den Nahostkonflikt

**Klassische Perspektivübernahme**

In Tabelle 2 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen dargestellt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die klassische Perspektivübernahme bei den Jugendlichen beider Gruppen stark ausgeprägt ist. Die Mittelwerte der Treatmentgruppe sind geringer als die Mittelwerte der Vergleichsgruppe, was für eine stärker ausgeprägte Fähigkeit zur Perspektivübernahme in der Treatmentgruppe spricht ($M_{TG}$ = 1,60; $SD_{TG}$ = ,62; $M_{VG}$ = 1,81; $SD_{VG}$ = ,72). Die Ergebnisse der linearen Regression bestätigen den Gruppenunterschied als signifikant (t(337) = -2,61; $p$ < 0,01). Die Effektstärke $d$ liegt bei 0,80, womit ein großer Effekt vorliegt. Damit implizieren die Ergebnisse, dass die Jugendlichen mit Austauscherfahrung eine stärker ausgeprägte Fähigkeit zur klassischen Perspektivübernahme zeigen.

**Subjektspezifische Perspektivübernahme**

Auch auf allen vier Skalen zur Erfassung der *subjektspezifischen Perspektivübernahme* zeigen die Mittelwerte beider Gruppen eine eher zustimmende Tendenz der Jugendlichen, wobei auf die Skala für die Perspektive *der Nahostkonflikt als Terrorkonflikt aus israelischer Perspektive* die höchsten Mittelwerte innerhalb der Skalen zur Messung der *subjektspezifischen Perspektivübernahme* beider Gruppen auftreten ($M_{TG}$ = 2,71; $SD_{TG}$ = ,86; $M_{VG}$ = 2,85; $SD_{VG}$ = ,94). Die Skala *Der Nahostkonflikt als Terrorkonflikt aus israelischer Perspektive* scheint damit von den Teilnehmer*innen aus den vier Skalen der *subjektspezifischen Perspektivübernahme* als am wenigsten nachvollziehbar empfunden worden zu sein. Die Spannweite der Skalenmittelwerte (1/5), die über die gesamte Skalenbreite reichen, zeigt eine starke Varianz im Antwortverhalten der Jugendlichen.

Bis auf die Skala der *subjektspezifischen Perspektivübernahme: der Nahostkonflikt als Terrorkonflikt aus palästinensischer Perspektive* sind die Mittelwerte der Treatmentgruppe auf den Skalen zur *subjektspezifischen Perspektivübernahme* kleiner als die Mittelwerte der Vergleichsgruppe oder vergleichbar hoch ausgeprägt. Bei der Skala *der Nahostkonflikt als Terrorkonflikt aus palästinensischer Perspektive* sind die Mittelwerte von *treat0* dagegen etwas kleiner als die der Treatmentgruppe ($M_{TG}$ = 2,79; $SD_{TG}$ = ,85; $M_{VG}$ = 2,74; $SD_{VG}$ = ,85).

Als signifikant erweist sich nur der Mittelwertunterschied der Skala *subjektspezifischen Perspektivübernahme: der Nahostkonflikt als Territorialkonflikt (israelische Perspektive)* (t(325) = -2,38, $p$ < 0,05). Die Effektstärke von $d$ = 0,78 verweist auf einen mittleren Effekt.

Auch hier würde sich eine Wirkung mit hypothesenunterstützender Richtung andeuten. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass Jugendliche, die bereits einen deutsch-israelischen Jugendaustausch mitgemacht haben, eine höhere

Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive der israelischen Sicht aus der Territorialperspektive aufwiesen als Personen ohne Austauscherfahrung.

Für die restlichen Skalen konnten ebenfalls Mittelwertunterschiede zwischen beiden Gruppen identifiziert werden (siehe Tab. 2), deren Signifikanz jedoch nicht mithilfe der *t*-Tests bestätigt werden konnte.

**Tab. 2 Überblick der Skalen zur Messung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme**

| Konstrukt/Skala | Gruppe | *n* | *M* | *SD* | *Min/Max* |
|---|---|---|---|---|---|
| *Klassische Perspektivübernahme* | *Treatmentgruppe* | 254 | 1,60 | ,62 | 1/4,5 |
| | *Vergleichsgruppe* | 85 | 1,81 | ,72 | 1/5 |
| *Subjektspezifische Perspektivübernahme* | *Treatmentgruppe* | 245 | 2,23 | ,80 | 1/5 |
| Der Nahostkonflikt als Territorialkonflikt aus israelischer Perspektive | *Vergleichsgruppe* | 82 | 2,49 | ,96 | 1/5 |
| Der Nahostkonflikt als Terrorkonflikt aus israelischer Perspektive | *Treatmentgruppe* | 239 | 2,71 | ,86 | 1/5 |
| | *Vergleichsgruppe* | 78 | 2,85 | ,94 | 1/5 |
| Der Nahostkonflikt als Territorialkonflikt aus palästinensischer Perspektive | *Treatmentgruppe* | 235 | 2,44 | ,79 | 1/5 |
| | *Vergleichsgruppe* | 76 | 2,44 | ,91 | 1/5 |
| Der Nahostkonflikt als Terrorkonflikt aus palästinensischer Perspektive | *Treatmentgruppe* | 231 | 2,79 | ,85 | 1/5 |
| | *Vergleichsgruppe* | 72 | 2,74 | ,85 | 1/5 |

*Anmerkung.* Antwortformat der Skala klassische Perspektivübernahme: 1 = *trifft voll und ganz zu* bis 5 = *trifft überhaupt nicht zu*; Antwortformat der Skala subjektspezifische Perspektivübernahme: 1 = *vollkommen nachvollziehbar* bis 5 = *überhaupt nicht nachvollziehbar*, zusätzlich: 6 = *weiß nicht* (aus der Analyse ausgeschlossen).
Quelle: Eigene Abbildung.

### 2.4.3 Terminologische Differenzierungskompetenz

Trotz einer sehr kleinen Stichprobe der Vergleichsgruppe (siehe Tab. 3) lassen sich einige wesentliche Erkenntnisse festhalten. Bei allen drei Fragen geben die Jugendlichen mit Austauscherfahrung häufiger eine richtige Antwort an als die Jugendlichen ohne Austauscherfahrung. Besonders stark fällt der Unterschied beider Gruppen bei der Frage „Es gibt Araber, die gleichzeitig Israelis sind" aus. Während in Treatmentgruppe über Dreiviertel (79,9 %) die Frage richtigerweise bejahen, können nur etwas mehr als die Hälfte (52,3 %) in der Vergleichsgruppe die Frage richtig beantworten. 25 % der Vergleichsgruppe geben an, die Frage nicht beantworten zu können.

Nur ein kleiner Teil der Befragten (< 5 %) beantworten die drei Fragen falsch. Es scheinen jedoch eine höhere Prozentzahl der Vergleichsgruppe die richtige Antwort auf die drei Fragen nicht zu wissen, als in der Treatmentgruppe.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen wurden mittels t-Test überprüft. Aufgrund der kleinen statistischen Größe der falsch beantworteten Fragen wurden die falschen Antworten mit der Antwortkategorie *weiß nicht* zusammengelegt. Mithilfe des *t*-Tests wurde geprüft, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den Personen, die die Frage:

1. richtig beantwortet haben und
2. falsch beantwortet haben, oder die Frage mit *weiß nicht* beantwortet haben, gibt.

Aus den drei Einzelitems wurde eine Skala gebildet, auf Grundlage welcher mithilfe des *t*-Test geprüft werden soll, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen *den Gruppen* im Hinblick auf die Wahl der Antworten gibt.

Die Ergebnisse des *t*-Tests mit Welch-Korrektur zeigen, dass sich die Gruppen signifikant unterscheiden. Die Treatmentgruppe schneidet auf der Skala signifikant besser ab als die Vergleichsgruppe. Während die Treatmentgruppe signifikant häufiger zum richtigen Schluss kommt, kann die Vergleichsgruppe die Fragen seltener richtig beantworten (t(1,85.609) = -3,332, $p$ =,001, $n$ = 304, $d$ = ,27).

**Tab. 3. Übersicht der Häufigkeiten in der Zustimmung zu den Einzelitems der Items zur Differenzierung einschlägiger Terminologien. Geteilt in drei Optionen: 1: richtige Beantwortung der Frage, 2: falsche Beantwortung der Frage, 3: Beantwortung der Frage mit „weiß nicht".**

| | | Richtig | | Falsch | | Weiß nicht | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Item** | **Gruppe** | **Absolut** | **In %** | **Absolut** | **In %** | **Absolut** | **In %** |
| Alle Juden sind gleichzeitig auch Israelis. | *Treatmentgruppe* | 204 | 78,8 | 14 | 5,4 | 16 | 6,2 |
| | *Vergleichsgruppe* | 60 | 68,2 | 3 | 3,4 | 7 | 8,0 |
| Alle Israelis sind Juden. | *Treatmentgruppe* | 223 | 86,1 | 2 | 0,8 | 9 | 3,5 |
| | *Vergleichsgruppe* | 60 | 68,2 | 3 | 3,4 | 7 | 8,0 |
| Es gibt Araber, die gleichzeitig Israelis sind. | *Treatmentgruppe* | 207 | 79,9 | 7 | 2,7 | 20 | 7,7 |
| | *Vergleichsgruppe* | 46 | 52,3 | 2 | 2,3 | 22 | 25,0 |

Anmerkung. Treatmentgruppe: Missings in allen drei Items n = 25 (9,7 %); Vergleichsgruppe: Missings in allen drei Items n = 18 (20,5 %).
Quelle: Eigene Abbildung.

## 3. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie werfen ein Licht auf die Bedeutung des deutsch-israelischen Jugendaustauschs für die Bildung zum Nahostkonflikt und dessen Wahrnehmung bei Jugendlichen. Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Studie diskutiert und in einen breiteren Kontext gestellt.

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass der deutsch-israelische Jugendaustausch einen deutlich positiven Einfluss auf die Differenziertheit der Wahrnehmung des Nahostkonflikts bei den teilnehmenden Jugendlichen hat. Dies zeigt sich in verschiedenen Aspekten. Zum einen zeigen die Jugendlichen mit Austauscherfahrung einen höheren Differenzierungsgrad in ihren Antworten im Hinblick auf ihre Wahrnehmung des Konflikts. Sie sind in der Lage, die verschiedenen Facetten des Nahostkonflikts besser zu verstehen und zu differenzieren, was auf eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Thema hinweist.

Ein weiteres Forschungsergebnis ist, dass die Jugendlichen mit Austauscherfahrung einen höheren Willen zur Übernahme unterschiedlicher Perspektiven bei der Bewertung des Nahostkonflikts (klassische Perspektivübernahme) berichten und auch die (terminologisch häufig falsch benutzen) Beschreibungen Israelis, Jüdinnen*Juden und Araber*innen präziser zuordnen als Jugendliche ohne Austauscherfahrung.

Ein differenzierterer Blick auf die Fähigkeit zur subjektiven Perspektivübernahme zeigt jedoch, dass die Ergebnisse in diesem Bereich komplexer sind. Während die Jugendlichen mit Austauscherfahrung eine höhere Fähigkeit zur Übernahme der israelischen Perspektive auf den Nahostkonflikt als Territorialkonflikt aufweisen, gibt es keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Fähigkeit zur Einnahme der palästinensischen Perspektive. Dies legt nahe, dass das Jugendaustauschprogramm einen stärkeren Einfluss auf das Verständnis der israelischen Sichtweise hat, während die Wahrnehmung der palästinensischen Perspektive weniger stark beeinflusst wird.

Insgesamt deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass der deutsch-israelische Jugendaustausch ein effektives Instrument zur Förderung der Bildung zum Nahostkonflikt bei Jugendlichen ist. Der begegnungspädagogische Ansatz eröffnet den Jugendlichen die Möglichkeit, sich nicht nur auf intellektueller Ebene, sondern auch emotional mit Israel und dem Nahostkonflikt auseinanderzusetzen. Durch die Schaffung von Freundschaften mit Jugendlichen aus Israel und die Erfahrung von Multiperspektivität im Hinblick auf den Nahostkonflikt und seine komplexen Facetten werden die Jugendlichen unterstützt, ein ausgewogenes politisches Urteil zu bilden, das über einfache Schwarz-Weiß-Denkmuster hinausgeht. Insbesondere Schulkooperationen und außerschulische Bildungseinrichtungen können von deutsch-israelischen Kooperationen und Austauschprojekten profitieren, indem sie den Jugendlichen eine bedeutsame

und nachhaltige Erfahrung ermöglichen, die dazu beiträgt, eine multiperspektivische Sicht auf den Nahostkonflikt zu fördern.

Auch für andere pädagogische Maßnahmen und Bildungsprogramme, die die Bildung zum Nahostkonflikt stärken möchten, ist es wichtig – unabhängig davon, ob eine Begegnung in der Konfliktregion stattfindet – Ansätze zu entwickeln, die die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme fördern. Dies könnte beispielsweise durch den Einsatz von virtuellen Austauschprogrammen erfolgen, wie sie bereits vom Koordinierungszentrum Deutsch-Israelischer Jugendaustausch ConAct praktiziert werden (vgl. ConAct 2022). Diese Form des Austauschs gibt die Möglichkeit, geografische, finanzielle und andere ressourcenbedingte Barrieren zu überwinden und niedrigschwellige Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen. Unumgänglich ist dabei weiterführende Forschung, um zu überprüfen, ob digitale Begegnungsformate die gleiche positive Wirkung mit sich bringen. Aber auch interaktive Lernmethoden, wie zum Beispiel politische Rollen- und Planspiele bieten die Möglichkeit für die Komplexität des Nahostkonflikts und die mit dem Konflikt verbundene Multiperspektivität und Ambiguität zu sensibilisieren. Die Forschung in Bezug auf den Nahostkonflikt belegt den Nutzen dieser Methode für den Aufbau von Wissen, die Förderung der Perspektivübernahme und den Abbau von Vorurteilen (siehe u. a. Baylouny 2009; Cuhadar/Kampf 2014; Gonzalez et al. 2013; Kampf/Stolero 2015). Eine kontinuierliche wissenschaftliche Begleitforschung ist dabei von einem zentralen Stellenwert, um sicherzustellen, dass das intendierte Bildungsoutcome erreicht wird und die Programme stetig weiter verbessert werden können, denn nur eine gezielte und wirksame Bildung kann zu einem besseren Verständnis des Nahostkonflikts beitragen.

Abschließend ist zu betonen, wie essentiell die Sensibilisierung der Jugendlichen für die Meinungspluralität der jüdisch-israelischen, israelisch-arabischen und palästinensischen Bevölkerung in Israel und den palästinensisch verwalteten Gebieten ist (vgl. Brüning/Cohen i. d. B.). Die vorliegende Untersuchung impliziert, dass die palästinensische Perspektive auf den Konflikt im Rahmen des Austauschs unzureichend berücksichtigt wird. Auch wenn der deutsch-israelische Jugendaustausch primär das Ziel des bilateralen Zusammenkommens von israelischen Jugendlichen und Jugendlichen aus Deutschland verfolgt, lässt sich bei der Betrachtung des Nahostkonfliktes eine trilaterale Sicht unter Einbezug der palästinensischen Perspektive nicht aussparen. Diese Schlussfolgerung gilt nicht nur für den deutsch-israelischen Jugendaustausch, sondern auch für alle Pädagog*innen, die sich um die Vermittlung des Nahostkonflikts bemühen. Die verschiedenen Narrative der Konfliktbeteiligten sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern müssen gleichermaßen behandelt werden, um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, eine multidimensionale und multipers-

pektivische Sicht auf die spezifischen historischen, geografischen, kulturellen, religiösen und aktuellen politischen Aspekte zu entwickeln.

## Literatur

ALLBUS (2008): Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften ALLBUS 2008. Fragebogen.

Asseburg, Muriel/Busse, Jan (2018): Der Nahostkonflikt: Geschichte, Positionen, Perspektiven. 2. Aufl. Bonn.

Ayalon, Yoni/Schnell, Izhak (2015): Bild und Realität. Lernbegegnungen deutscher Jugendlicher in Israel. In: ConAct (Hrsg.): Moving moments connecting for life: Deutsch-Israelischer Jugendaustausch. Eine Veröffentlichung anlässlich des Jubiläums 50 Jahre deutsch-israelische diplomatische Beziehungen und 60 Jahre Jugendaustausch. Rheinbreitbach, S. 73–81.

Baylouny, Anne Marie (2009): Seeing Other Sides: Nongame Simulations and Alternative Perspectives of Middle East Conflict. In: Journal of Political Science Education, 3/2009, S. 214–232.

Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1991): Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.

Bernstein, Julia et al. (2018): „Mach mal keine Judenaktion". Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildung und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Im Rahmen des Programms „Forschung für die Praxis". Frankfurt am Main.

Bernstein, Julia/Diddens, Florian (2021): Antisemitismus an Schulen. Empirische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 2/2021, S. 151–165.

Caliendo, Marco/Kopeinig, Sabine (2008): Some Practical Guidance for the Implementation of Propensity Score Matching. In: Journal of Economic Surveys, 1/2008, S. 31–72.

Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike (2020): Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen. Berlin.

ConAct (2022): Digitaler Jugendaustausch: DINA.international. ConAct Koordinierungszentrum Deutsch-Israelischer Jugendaustausch. Online unter https://www.conact-org.de/news-termine/conact-news/news-detail/news/kampagnenstart-dinainternational, letzter Zugriff 23.04.2024.

Cuhadar, Esra/Kampf, Ronit (2014): Learning about Conflict and Negotiations through Computer Simulations: The Case of PeaceMaker. In: International Studies Perspectives, 4/2014, S. 509–524.

Fava, Rosa (2019a): Empfehlungen für den Unterricht. Lehr- und Lernmaterial zum Nahostkonflikt und Antisemitismus. Online unter https://www.anders-denken.info/informieren/lehr-und-lernmaterial-zum-nahostkonflikt-und-antisemitismus, letzter Zugriff 23.04.2024.

Fava, Rosa (2019b): Unterricht über den Nahostkonflikt als Instrument zum Abbau von Antisemitismus? Ein Blick auf Materialien und Fortbildungen nichtschulischer Bildungsträger. In: Politisches Lernen, 3–4/2019, S. 24–29.

Firsova-Eckert, Elizaveta (2023): Israelbezogenem Antisemitismus begegnen. Der Deutsch-Israelische Jugendaustausch als wirkungsvoller Ansatz gegen israelbezogene antisemitische Ressentiments. In: Migration und Soziale Arbeit, 1/2023, S. 62–70.

Firsova-Eckert, Elizaveta (2024): Politische Bildung zum Nahostkonflikt. Zur Wirksamkeit des deutsch-israelischen Jugendaustauschs. Wiesbaden.

Gonzalez, Cleotilde/Saner, Lelyn D./Eisenberg, Laurie Z (2013): Learning to Stand in the Other's Shoes: A Computer Video Game Experience of the Israeli–Palestinian Conflict. In: Social Science Computer Review, 2/2013, S. 236–243.

Hagemann, Steffen (2016): Der Nahostkonflikt im Spiegel der Einstellungsforschung. In: Niehoff, Mirko (Hrsg.): Nahostkonflikt kontrovers: Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 27–40.

Hagemann, Steffen/Nathanson, Roby (2015): Deutschland und Israel heute. Verbindende Vergangenheit, trennende Gegenwart? Gütersloh.

Heyder, Aribert/Iser, Julia/Schmidt, Peter (2005): Israelkritik oder Antisemitismus? Meinungsbildung zwischen Öffentlichkeit, Medien und Tabus. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 3. Frankfurt am Main, S. 144–165.

Ho, Daniel E. et al. (2011): MatchIt: Nonparametric Preprocessing for Parametric Causal Inference. In: Journal of Statistical Software, 8/2011, S. 1–28.

Johannsen, Margret (2011): Der Nahost-Konflikt. 3. Aufl. Wiesbaden.

Kampf, Ronit/Stolero, Nathan (2015): Computerized Simulation of the Israeli-Palestinian Conflict, Knowledge Gap, and News Media Use. In: Information, Communication & Society, 6/2015, S. 644–658.

Kiess, Johannes et al. (2020): Antisemitismus als antimodernes Ressentiment: Struktur und Verbreitung eines Weltbildes. In: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.): Autoritäre Dynamiken: alte Ressentiments – neue Radikalität: Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Gießen.

Mähler, Christine (2015): 60 Jahre Deutsch-Israelischer Jugendaustausch – Von Schwarz-Weiß-Bildern zu Vielperspektivität. In: ConAct (Hrsg.): Moving moments connecting for life: Deutsch-Israelischer Jugendaustausch: eine Veröffentlichung anlässlich des Jubiläums 50 Jahre deutsch-israelische diplomatische Beziehungen und 60 Jahre Jugendaustausch. Rheinbreitbach, S. 11–18

Mähler, Christine (2018): Vom Schwarz-Weiß-Bildern zur Vielperspektivität. In: Außerschulische Bildung, 2/2018, S. 24–30.

Mähler, Christine (2021): „Aber ich habe viel mehr erlebt'". Deutsch-Israelische Begegnungen bilden Menschen – Vielperspektivität durch Innensichten und Lernprozesse. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online unter https://www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/juedischesleben/342672/aber-ich-habe-viel-mehr-erlebt/, letzter Zugriff 07.07.2024.

Maoz, Michal (2015): Die Erfahrungen junger Israelis und Deutscher bei einem Jugendaustausch in Deutschland und ihre Wahrnehmung des anderen Landes vor und nach der Begegnung. In: ConAct (Hrsg.): Moving moments connecting for life: Deutsch-Israelischer Jugendaustausch. eine Veröffentlichung anlässlich des Jubiläums 50 Jahre deutsch-israelische diplomatische Beziehungen und 60 Jahre Jugendaustausch. Rheinbreitbach, S. 55–64.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim.

Messerschmidt, Astrid/Fereidooni, Karim (2019): Zwischen Feindschaft und Missachtung. Emotionale Aufladung im Umgang mit Antisemitismus und Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S. 351–365.

Mezirow, Jack (1997): Transformative Learning: Theory to Practice. In: New Directions for Adult and Continuing Education, S. 5–12.

Mezirow, Jack (2000): Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: ders. et al. (eds.): Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco, S. 3–33.

Mezirow, Jack (2003): Transformative Learning as Discourse. In: Journal of Transformative Education, 1/2003, S. 58–63.

Mezirow, Jack (2006): An overview on transformative learning. In: Sutherland, Peter/Crowther, Jim (eds.): Lifelong learning: concepts and contexts. London, S. 24–38.

Niehoff, Mirko (2016). Nahostkonflikt kontrovers: Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.

Richter, Carola (2016): Der Nahostkonflikt im Spiegel deutscher Medien. In: Niehoff, Mirko (Hrsg.): Nahostkonflikt kontrovers: Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts, S. 41–50.

Sailer, Monika/Schulz, Rebecca (2012): Leben und Lernen im Austausch. Der Jugend- und Schüleraustausch Bayern-Israel: Ergebnisse einer wissenschaftlichen Evaluation. Herausgegeben von Bayerischer Jugendring. München.

Schubert, Kai E. (2022) Pädagogische Auseinandersetzungen mit dem Nahostkonflikt: Adressierungen von israelbezogenem Antisemitismus. In: Bernstein, Julia/Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Schule als Spiegel der Gesellschaft: Antisemitismen erkennen und handeln. Frankfurt am Main, S. 441–458.

Smith, Dan (2013): The State of the Middle East: An Atlas of Conflict and Resolution. Updated second edition. Abingdon.

Wolf, Christoph (2021): Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken: Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen. Wiesbaden.

Zick, Andreas (2021): Herabwürdigungen und Respekt gegenüber Gruppen in der Mitte. In: ders./Küpper, Beate (Hrsg.): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn, S. 181–212.

Zick, Andreas/Mokros, Nico (2023): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zwischen Krisen- und Konfliktbewältigung. In: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hrsg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, S. 149–184.

# Praxisperspektiven

# Das Projekt „Israel-Palästina-Bildungsvideos“ (Interview)

Helen Sophia Müller, Amina Nolte und Johanna Voß

***Bitte stellen Sie eingangs das Projekt und seine zentralen Ziele kurz vor.***

Das Projekt „Israel-Palästina-Bildungsvideos“ entstand im Jahr 2019 aus dem Wunsch heraus, Bildungsmaterial über Israel und Palästina für den deutschen Schulkontext zu erstellen. Ausgehend von der Frage, vor welchem gesellschaftlichen Hintergrund in Deutschland der Nahostkonflikt verhandelt wird, beschäftigen wir uns in dem Material zunächst mit Antisemitismus und Rassismus, jüdischem, israelischem und palästinensischem Leben in Deutschland und dem besonderen Beziehungsdreieck zwischen Israel, Palästina und Deutschland. Das Bildungsmaterial regt zu rassismus- und antisemitismuskritischer Reflexion an und legt die Basis, um sich kontrovers und emotionsfokussiert der Auseinandersetzung mit dem Israel-Palästina-Komplex zu widmen. Zusätzlich zu den bisher entstandenen Bildungsvideos und Materialien, die sich auf den deutschen Kontext konzentrieren, sollen in den kommenden Jahren darauf aufbauende Bildungsvideos auch vor Ort in Israel und den palästinensischen Gebieten sowie ergänzende Materialien entstehen, die eine multiperspektivische Beschäftigung mit Israel und Palästina ermöglichen. Die Kombination aus Bildungsvideos, Hintergrundtexten zur pädagogischen Haltung und konkreten Methoden zur Anwendung ermöglicht es Pädagog*innen, praxisnahe und zugleich fundierte Zugänge zum Thema zu entwickeln.

***Können Sie den Anlass für das Projekt und die Verortung in der bisherigen pädagogischen Arbeit zum Nahostkonflikt bitte kurz vorstellen?***

*Johanna Voß:* Der Anlass des Projektes war der Wunsch, ein multiperspektivisches Bildungsmaterial über die Region Israel/Palästina zu produzieren, welches unterschiedliche, auch unerwartete Perspektiven auf den Konflikt zeigt, die Gesellschaften in ihrer Heterogenität abbildet und auch das Leben jenseits des israelisch-palästinensischen Konfliktes thematisiert. Die pädagogische Reise nach Israel und Palästina haben wir in Deutschland begonnen und junge Menschen im Rahmen eines Workshops gefragt, wie sie das Sprechen über den israelisch-palästinensischen Konflikt in Deutschland wahrnehmen. Wir haben auch gefragt, welche persönlichen, biografischen Bezüge sie zu der Region haben und welche Fragen sie sich in Bezug auf den Konflikt stellen. Aus diesem Workshop

sind zwei erste Bildungsvideos entstanden, zu denen wir Methoden für die Arbeit mit Schüler*innen und Hintergrundtexte für Lehrkräfte entwickelt haben. In unserem bisher bestehenden Material geht es zunächst noch nicht um den Nahostkonflikt selbst, sondern um den Kontext und den Hintergrund, vor dem in Deutschland der Konflikt verhandelt wird. Dieser Fokus unterscheidet unser Material von bisher veröffentlichten Materialien. Außerdem zeichnet sich unser Bildungsmaterial dadurch aus, dass es sowohl antisemitismus- als auch rassismuskritisch auf das Sprechen über den Israel-Palästina-Komplex in Deutschland blickt.

*Helen Sophia Müller:* Wir kennen das Thema Nahostkonflikt ursprünglich als Thema der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit. Uns ist es wichtig, zum Nahostkonflikt immer auch antisemitismuskritisch zu arbeiten, wir alle kennen uns aus dem Kontext der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit und legen viel Wert darauf, dass die Problematik insbesondere des israelbezogenen sowie des sekundären (schuldabwehrenden) Antisemitismus im Kontext Nahostkonflikt immer Thema ist. In unserer Bildungspraxis wurde aber deutlich, dass dieser Zugang allein zu kurz greift. Menschen, die etwa selbst biografische Bezüge in die palästinensischen Gebiete haben oder in Kontexten sozialisiert wurden, in denen Kolonialismus bis heute nachwirkt und nicht unbedingt die Shoah als zentrales Verbrechen in der Geschichte der Menschheit gilt, fühlen sich mit ihrer Sichtweise teilweise übersehen. Wir haben uns gefragt: Wie können wir die uns bekannten pädagogischen Zugänge ergänzen, um mehr Andockstellen für unterschiedliche Menschen anzubieten?

Für uns ist es schlüssig, den gesellschaftlichen Rahmen, in dem wir uns in Deutschland bewegen, zum Ausgangspunkt für unsere Überlegungen zu machen. Und da spielt einerseits die Tatsache eine wichtige Rolle, dass die Vergangenheit des Nationalsozialismus das Sprechen über den Konflikt stark prägt, und andererseits, dass wir in einer postmigrantischen Gesellschaft leben, in der vielfältige Narrative nebeneinander existieren, die teilweise widersprüchlich sind und auch in Konkurrenz zueinander treten, wie wir es etwa in erinnerungspolitischen Debatten um Nationalsozialismus, Shoah und die Kolonialvergangenheit erleben. Am Thema Nahostkonflikt werden in Deutschland zahlreiche Themen mit verhandelt: Der Umgang mit unserer nationalsozialistischen Vergangenheit im Verhältnis zum Staat Israel etwa und – was vielen Menschen weniger bewusst ist – der Umgang mit Kolonialgeschichte, die die Region stark geprägt hat. Auch Fragen politischer und gesellschaftlicher Zugehörigkeiten, nach Anerkennung von Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen, auch dem individuellen politischen Selbstverständnis von links und rechts werden im Sprechen über den Nahostkonflikt ausgehandelt. Wir erleben Gruppenkonstruktionen von „Wir“ und „den Anderen“, wenn über den Konflikt gesprochen

wird. Das läuft teilweise fast unbemerkt mit. Wir wollen dafür sensibilisieren, dass das Sprechen über den Nahostkonflikt immer mehr ist als nur eine Positionierung zum aktuellen Konfliktgeschehen und zeigen, wie wir diese vielen Anknüpfungspunkte für die Bildungsarbeit nutzen können.

*Voß:* Ganz wichtig war uns dabei auch, dass wir die Menschen in den Blick nehmen, die sowohl direkt von dem Konfliktgeschehen betroffen sind, als auch von dem Sprechen über Israel und Palästina hier bei uns – nämlich Menschen mit palästinensischen, jüdischen und israelischen Biografien, die hier in Deutschland zu Hause sind. Wir haben uns im Material mit ihren Geschichten und Erfahrungen beschäftigt und zeigen so zum einen, wie heterogen ihre jeweiligen Geschichten sind und dass Antisemitismus und Rassismus, die häufig beim Sprechen über den Konflikt eine Rolle spielen, Menschen treffen und ihr Leben negativ beeinflussen. So wird für junge Menschen, die keine persönlichen Bezüge in die Region haben und keine Rassismus- und Antisemitismuserfahrungen in ihrem Alltag machen, besser greifbar, dass es sich lohnt, beim Sprechen über den Konflikt differenziert und empathisch zu sein und nicht zu vergessen, dass es ihre Freund*innen vielleicht nochmal ganz anders betrifft als sie selbst.

***Können Sie die Interviewten und einige der Hauptthemen oder Bereiche beschreiben, die in Ihren Bildungsvideos behandelt werden, und wie sie zu einem besseren Verständnis des Konflikts beitragen?***

*Müller:* In den beiden bisher entstandenen Videos sind junge Erwachsene zu sehen, die alle in Deutschland leben und hier gesellschaftlich unterschiedlich positioniert sind. Darunter sind junge Menschen, die sich als jüdisch und/oder auch mit Israel identifizieren, Menschen mit palästinensischen Biografien, und solche, die keine biografischen Bezüge in die Region haben und in Deutschland sozialisiert sind. Die jungen Menschen kommen in den Videos zu verschiedenen Themenkomplexen ins Gespräch, die sie kontrovers diskutieren: Themen sind etwa Holocaustgedenken und Nationalsozialismus, die mediale Berichterstattung über den Konflikt oder Emotionen. Die Erzählungen der Protagonist*innen machen die Komplexität und Vielfalt von Identitäten sichtbar. In den zugehörigen Bildungsmaterialien greifen wir diese Vielfalt in Methoden auf und ergänzen sie um weitere Aspekte oder Hintergrundwissen.

*Amina Nolte:* Ich denke, der Fokus auf die Lebensrealitäten und Perspektiven von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Videos ermöglicht es, in der politischen Bildungsarbeit an diese anzuknüpfen und Bezüge zu den Biografien und Erfahrungen der Video-Protagonist*innen herzustellen. Junge Menschen werden so ermutigt, sich zu bestimmten Bezügen zu äußern, diese argumentativ zu vertreten und ihnen auch begründet zu widersprechen. Somit befördert

die Arbeit mit unserem Material auch die Ausbildung der vier wichtigen Dimensionen der Politikkompetenz nach Peter Massing, hier vor allem die politische Urteilsfähigkeit, die Handlungskompetenz, aber auch die Kompetenz zur Orientierung in komplexen und teilweise ambivalenten politischen und gesellschaftlichen Diskursen.

*Müller:* Amina hat ja eben die Kompetenzen beschrieben, die durch die Arbeit mit dem Material gefördert werden. Die Urteilsfähigkeit wird etwa gestärkt, indem junge Menschen besser verstehen, wie in Deutschland über den Konflikt gesprochen wird, und sich in diesen Diskursen besser verorten können. Das Material trägt dazu bei, die eigene gesellschaftliche Rolle, die eigene „Brille“ auf das Geschehen zu verstehen, Erfahrungen mit Rassismus und Antisemitismus reflektieren zu können und den eigenen Medienkonsum. Wir schaffen damit einen Rahmen, in dem das historische und aktuelle Konfliktgeschehen verhandelt werden kann.

*Voß:* Ja, man könnte die beiden ersten Bildungsvideos und das bisher entstandene Material als eine gewisse Vorbereitung auf das Sprechen über Israel und Palästina verstehen, das erstmal eine Orientierung erlaubt und auch sensibilisiert.

***Warum haben Sie die Form der Bildungsvideos gewählt?***

*Müller:* Uns ist es wichtig, Lernende auf verschiedenen Lernwegen anzusprechen. Die Videos als visueller und akustischer Zugang werden ergänzt durch Methoden, die vielfältig sind und wiederum andere Kanäle aktivieren. In unseren Materialien finden sich eher niedrigschwellige, visuell aufbereitete Methoden wie das „Emotionsmemory“, die „Emotionstatuen“ sind als Methode theaterpädagogisch angelegt; andere Methoden wie „Wie es ist, in Deutschland Palästinenser zu sein“ beziehen externe Quellen ein, und manche Methoden sind eher textlastig und für die Oberstufe gut anwendbar, etwa „Wer ist jüdisch?“, da arbeiten wir mit Zitaten. Weitere Videos, die geplant sind, sollen auch noch mehr den Sehgewohnheiten junger Menschen entsprechen. Darunter verstehen wir, dass die Videos kürzer sein werden als die ersten beiden, und dass sie eher an Formaten angelehnt sein werden, die Jugendliche aus den Sozialen Medien kennen.

***Wie gewährleisten Sie, dass Ihr Projekt in der Israel-Palästina-Frage keine Partei ergreift?***

*Nolte:* Wir sehen uns als politische Bildner*innen den Grundsätzen der Multiperspektivität und der Kontroversität verpflichtet. Darunter verstehen wir, dass Themen, die gesellschaftlich als kontrovers gelten, auch in der politischen Bildungsarbeit in ihrer Kontroversität abgebildet werden sollten. Wir verstehen

unsere Aufgabe als politische Bildner*innen in der Bereitstellung und Entwicklung von Formaten, die diese Kontroversität sichtbar und erfahrbar machen und die es Jugendlichen und Erwachsenen ermöglichen, nachzuvollziehen, warum ein Gegenstand wie der Nahostkonflikt sich aus derart vielen Perspektiven anschauen und bewerten lässt. Dafür ist es wichtig, dass das Material diese multiplen Perspektiven widerspiegelt und durch konkrete Methoden bearbeitbar macht. Das Ziel der Arbeit mit den Materialien ist dabei nicht, zu suggerieren, dass eine Lösung des Konfliktes in (deutschen) Klassenzimmern erfolgen kann oder sollte. Es geht darum, im gemeinsamen Lernen eigene Positionen zu verstehen, zu erarbeiten und argumentativ begründen zu können und vor diesem Hintergrund auch zu verstehen, warum andere beim gleichen Thema zu ganz anderen Positionen und Begründungen kommen können.

*Müller:* Was uns sehr wichtig ist: Wir wollen einen offenen Raum für Austausch und Kontroversen schaffen, aber wir bleiben nicht unparteiisch oder gleichgültig bei menschenverachtenden und diskriminierenden Aussagen. Wir erleben immer wieder, dass Pädagog*innen das vermeintlich im Beutelsbacher Konsens enthaltene Neutralitätsgebot so interpretieren, dass sie an keiner Stelle in Bildungsprozessen eine Haltung zeigen dürfen. Die Konsequenz ist, dass diskriminierende Aussagen unkommentiert stehen bleiben und nicht pädagogisch bearbeitet werden. Wir beziehen unterschiedliche Positionen ein, die auch kontrovers sein dürfen und uns teilweise zunächst irritieren oder sogar anstößig erscheinen mögen. Dazu motivieren wir auch andere Pädagog*innen in Fortbildungen, weil wir auf diesem Weg inklusive Bildungserfahrungen für alle im Raum schaffen und selbst vielleicht etwas dazulernen, Perspektiven zueinander in Bezug setzen und darüber neue Einsichten gewinnen. Insofern ergreifen wir keine Partei im Konflikt. Es gibt aber Fälle, in denen wir klare Grenzen ziehen und unbedingt zu Parteilichkeit aufrufen: Etwa sollten in einer Beleuchtung der Ereignisse des 7. Oktober nicht alle Perspektiven ohne Einordnung gleichberechtigt nebeneinandergestellt werden. In Anlehnung an Karim Fereidooni, der sich ähnlich im Podcast „Über Israel und Palästina sprechen" unseres Kollegen Shai Hoffmann geäußert hat, ist uns wichtig, hier klar zu markieren, dass die dort verübte Gewalt nicht im Zeichen der Multiperspektivität legitimiert werden darf. Oder die gezielte Gewalt gegen Frauen*, die klar als solche benannt werden sollte. Genauso wichtig ist es uns etwa, dass etwa Palästinenser*innen nicht abgesprochen wird, dass die Nakba eine leidvolle Geschichte ist, die mit gravierenden Konsequenzen bis heute andauert. Parteilichkeit ist für uns also erlaubt, wenn es darum geht, sich Diskriminierung entgegenzustellen oder wenn Ereignisse relativiert werden sollen, die klar menschenverachtend sind.

*Nolte:* Ja, das Massaker des 7.Oktober kann zwar multiperspektivisch dargestellt, aber nicht als eine Perspektive neben mehreren kontrovers zur Debatte gestellt werden. Pädagogisch bearbeitbar müssen verschiedene Perspektiven auf den 7. Oktober dennoch immer sein und bleiben, denn hier kann natürlich auch mit Schüler*innen oder jungen Erwachsenen erarbeitet werden, warum es manchen Menschen überhaupt möglich ist, diese Terrorakte als „Befreiung“ oder „Widerstand“ zu deuten. Es muss nur dann auch ganz klar dieser Befreiungsbegriff, der die Ermordung von über 1200 Menschen und die Entführung von Zivilist*innen rechtfertigt, als problematisch und menschenverachtend kritisiert und eingeordnet werden, vor dem Hintergrund klarer und nachvollziehbarer Begründungen. Es ist eine Perspektive, die existiert, aber eine, die nicht unbearbeitet stehen gelassen werden darf. Das ist aus meiner Sicht eine Möglichkeit, dass Dinge angesprochen werden können, die die Jugendlichen beschäftigen, aber eben auch, um zu zeigen, wo die klaren Grenzen von Kontroversen und Multiperspektivität verlaufen. Politische Bildung braucht diese Orientierung an der Menschenwürde eines jeden einzelnen Lebens. Diese darf nicht zugunsten von Relativierungen, vereinfachenden Gleichsetzungen und vor dem Hintergrund tagespolitischer Ereignisse und Horrormeldungen aufgegeben werden.

***Auf welche Weise gehen Sie mit dem komplexen und sensiblen Thema Israel-Palästina um, um ausgewogene und genaue Informationen in Ihren Videos bereitzustellen?***

*Voß:* In den bisher entstandenen Videos geht es ja noch gar nicht so sehr um Israel und Palästina selbst, sondern um den deutschen Kontext. Aber das macht es natürlich nicht weniger sensibel oder komplex. Die bereits entstandenen Videoschnipsel zeigen einen Workshop, in dem wir mit jungen Menschen über ihre Bezüge zu Israel und Palästina gesprochen haben, über ihre Fragen zum Konflikt und über ihr Erleben der deutschen Debatten. Dabei konnten wir natürlich nicht „steuern“, was die Teilnehmer*innen sagen, aber wir haben dann im Schnitt versucht, dass möglichst vielfältige Bezüge und Wahrnehmungen sichtbar werden und auch Kontroversen und Widersprüche abgebildet werden und so eine Ausgewogenheit entsteht. Da es in den Videos um Erfahrungen, Gefühle, persönliche Bezüge und eigenes Erleben geht, steht die Genauigkeit von Informationen nicht im Zentrum. Eine ausdifferenzierte Darstellung und Einordnung bietet das Begleitmaterial für Lehrkräfte.

***Welche Zielgruppe(n) adressiert das Projekt?***

*Nolte:* Das Projekt adressiert zwei Gruppen: Die Materialien sind so erstellt, dass sie sowohl mit Schüler*innen (ab etwa Klassenstufe 8) im schulischen Kontext als auch im außerschulischen Bereich verwendet werden können. Gleichzeitig

bietet die umfangreiche Handreichung auch sehr viel Einführungs- und Hintergrundmaterial für Lehrer*innen und Multiplikator*innen der politischen Bildung. Viele der Methoden sind somit auch im Rahmen der politischen Erwachsenenbildung sehr gut anwendbar. Es ist uns wichtig zu betonen, dass das Material dynamisch und anpassbar ist, sodass politische Bildner*innen es entsprechend ihren Bedürfnissen anpassen können und sollen. Die Anpassung und Vereinfachung von Methoden oder der Sprache sind denkbar und sogar erwünscht.

***Kann man etwas zur Wirkung auf die Zielgruppen sagen?***

*Nolte:* Seit Oktober 2023 hat der Bedarf an Fortbildungen für Multiplikator*innen extrem zugenommen und wir haben zahlreiche Angebote für Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, politische Bildner*innen im Antidiskriminierungsbereich, aber auch für Personen aus Kulturinstitutionen und Berliner Senatsverwaltungen gemacht, die sich mit der Frage von politischer Bildung zum Nahostkonflikt beschäftigen. Wir führen auf den Veranstaltungen in den Hintergrund der Materialien ein, stellen aus unserer Sicht den politischen und gesellschaftlichen Kontext dar, in dem die Aushandlung des Nahostkonfliktes stattfindet (postnationalsozialistisch, postmigrantisch, postkolonial) und stellen Methoden und deren Anwendungsmöglichkeiten im Kontext Schule und darüber hinaus vor. Die bisherigen Rückmeldungen sind überwältigend positiv, wir zitieren hier einige Rückmeldungen, die zeigen, welche Effekt solche Fortbildungen auf Lehrkräfte haben können:

> „Sehr lehrreich. Ich habe wertvolle methodische Inputs bekommen und bin mit einem guten Gefühl und mehr thematischer Sicherheit raus."
>
> „Ich bin motiviert, das Thema mit meinem Oberstufenkurs zu besprechen. Ich hatte bisher selbst eher etwas ‚Angst' davor, da ich selbst – obwohl nicht persönlich betroffen – sehr emotional angefasst bin. Aber ihr habt mir nochmal bestätigt, dass es auch durchaus gut ist, eigene Emotionen in der Klasse zu artikulieren."
>
> „Zu Israel-Palästina habe ich schon viel Vorwissen gehabt, finde es aber auch hier spannend, welche Aspekte ihr herausgegriffen habt. Mir hat sehr gefallen, dass ihr es geschafft habt, einerseits zu klären und andererseits mit wenigen Worten Debatten sichtbar zu machen."

***Gab es Erfahrung in eurer Arbeit mit Menschen mit jüdischer/israelischer oder palästinensischer Identität? Wenn ja, welche?***

*Nolte:* Ich kann etwas zu Erfahrungen sagen, die wir in Fortbildungen mit Erwachsenen gemacht haben: Wir fragen zu Beginn einer Fortbildung immer nach eigenen Bezügen der Teilnehmenden zum Nahostkonflikt. Wir wollen dabei keine Bekenntnisse zu einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit oder politischen Positioniertheit erzwingen. Dennoch gestalten wir das Material und auch die Fortbildungen so, dass wir davon ausgehen, dass jüdische und/oder israelische und/oder arabisch-palästinensische Menschen im Raum sind. Unsere oberste Prämisse ist, dass diese Personen sich in der Bearbeitung des Themas wohlfühlen sollen und keine diskriminierenden Situationen erleben müssen bzw. eine mögliche Diskriminierung nie unbeantwortet stehenbleibt. Gerade haben wir bei Fortbildungen an Universitäten erlebt, dass nach einer Fortbildung in der Feedback-Runde Personen erzählt haben, dass sie jüdisch und/oder israelisch oder arabisch und/oder palästinensisch sind. Und dass sie sich in den Fortbildungen sehr gesehen und sicher gefühlt haben. Es bedeutet uns viel, dass Menschen, die zu Beginn einer Fortbildung keine Aussage darüber treffen möchten, dass sie jüdisch und/oder israelisch oder arabisch und/oder palästinensisch sind, weil sie nicht wissen, ob der Raum für sie sicher ist, sich zum Abschluss der Fortbildung so sicher fühlen, sich in ihrer Zugehörigkeit zu zeigen. Wir werten dies als Erfolg unseres antisemitismuskritischen und rassismuskritischen Ansatzes.

***Welche Herausforderungen haben Sie bisher in Ihrer Arbeit erlebt?***

*Müller:* Die größte Herausforderung war es tatsächlich lange Zeit, Gelder für unsere Arbeit zu bekommen, damit sie überhaupt stattfinden kann. Das Projekt war eine Zeit lang durch Gelder einer Berliner Senatsverwaltung finanziert, danach lief es auf Sparflamme mit Spendengeldern weiter. Zeitweise lag die Arbeit total brach, einfach, weil sich niemand gefunden hat zur Finanzierung dieser Arbeit. Woran es liegt, dass ein Projekt wie unseres, das aktuell auf so viel Resonanz stößt und das versucht, Antisemitismus- und Rassismuskritik miteinander zu verzahnen, so schwer zu finanzieren ist, können wir nur mutmaßen.

Eine große inhaltliche Herausforderung ist es gewesen, Informationen für unsere Materialien zum Thema palästinensisches Leben in Deutschland zu finden, einfach, weil es ein in Wissenschaft und Bildung bisher sehr wenig beleuchtetes Thema ist. Wir haben im Team und auch mit den Mitgliedern unseres fachlichen Beirats sehr kontroverse Diskussionen geführt, welche Stimmen im Material vorkommen sollen. Überhaupt bewegen wir uns in einem Themenfeld, das sehr sensibel ist und in dem wir viel diskutieren, welche Themen wir mit aufnehmen und wie wir sie darstellen wollen. Kontroversen und ein Ringen um

Inhalte finden also auch bei uns im Team statt und sind wünschenswert und zugleich herausfordernd.

*Voß:* Ich erlebe es auch als sehr herausfordernd, mit Menschen in Bildungsprozessen konfrontiert zu sein, die bereits ein geschlossenes Weltbild haben und nicht mehr offen dafür sind, andere Perspektiven oder neue Informationen aufzunehmen, die ihre bisherigen Wissensbestände oder Einstellungen eventuell irritieren könnten. Es kommt nicht oft vor, aber manchmal erleben wir Teilnehmende, die Antisemitismuskritik oder Rassismuskritik nicht ertragen und Ambivalenzen und Widersprüche, die wir bewusst aufzeigen, nicht aushalten können. Dann spürt man die Widerstände und die Abwehr, die sich auch in der Körpersprache widerspiegeln, sehr deutlich im Raum, das finde ich manchmal auch körperlich sehr anstrengend. Nach den Seminaren bin ich dann sehr erschöpft.

*Nolte:* Ich möchte noch ergänzen, wie herausfordernd es ist, dass unsere Arbeit in einem sich ständig verändernden und sehr dynamischen gesellschaftlichen und politischen Klima stattfindet. Die Situation in Gaza ist zum jetzigen Zeitpunkt, im Frühjahr 2024, katastrophal. 30.000 Menschen wurden getötet oder sind an den Folgen von Hunger und Krankheiten gestorben. Es wird angenommen, dass über 60% dieser 30.000 Menschen Kinder und Frauen sind. International wird über einen Waffenstillstand und die Freilassung der israelischen Geiseln verhandelt, der Internationale Gerichtshof ist von Südafrika dazu aufgefordert worden, sich mit der Frage zu beschäftigen, ob in Gaza ein Genozid stattfindet. Das alles sind Ereignisse und Bilder, die die Menschen, mit denen wir arbeiten, beschäftigen, wütend, traurig und ohnmächtig machen. Und mich als politische Bildnerin oft auch. Mich beschäftigt, wie wir dazu Antworten finden, die der Komplexität der Situation gerecht werden und dennoch vom Recht eines jeden Menschen ausgehen, in Würde und Sicherheit zu leben. Wie wir dem Wunsch nach Gerechtigkeit und einem Ende des Sterbens als Themen gerecht werden, ohne weiter zu polarisieren und zu spalten.

***Wie sehen Sie die Zukunft der Pädagogik im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt, insbesondere im Hinblick auf eine Pädagogik nach dem 7. Oktober?***

*Müller:* Zunächst: Wir sehen den 7. Oktober nicht als singuläres Ereignis, sondern als eines, das andauert und sicher noch lange das Geschehen vor Ort in Israel und Palästina prägen wird. Die Frage danach, ob es deshalb hier in Deutschland eine Pädagogik nach dem 7. Oktober braucht, beschäftigt uns natürlich sehr. Uns fällt dazu einiges ein. Die Punkte, die wir hier nennen, sind nicht unbedingt neu,

aber für uns wurde durch den 7. Oktober und dem Umgang mit dem Anschlag sowie dem Krieg in Gaza deutlich, dass sich einiges ändern muss.

Wir sehen aktuell die zahlreichen Herausforderungen, vor denen Lehrkräfte und Multiplikator*innen stehen: In einer stark polarisierten und emotionalisierten Debatte sind sie gefordert, mit Emotionen umzugehen, darauf zu achten, ob es zu diskriminierenden Aussagen kommt und diese zu bearbeiten, Fake News zu erkennen und einzuordnen, selbst einen Überblick über die Ereignisse vor Ort und die Debatten in Deutschland zu behalten… das ist viel auf einmal und kann einschüchternd und entmutigend wirken. Eine Pädagogik nach dem 7. Oktober braucht aber umso mehr ein mutiges Öffnen von Räumen für Kontroversen, für einen einfühlsamen Umgang mit Emotionen zur Thematik und mit (Re-)Traumatisierungen auch hier in Deutschland.

Viele Lehrkräfte, mit denen wir arbeiten, gehen automatisch davon aus, dass keine jüdischen Schüler*innen in ihren Klassen sitzen – die Idee, dass diese sich eventuell nicht offen zeigen, aus Angst vor antisemitischen Übergriffen, kommt vielen gar nicht. Zugleich sind viele Lehrkräfte wenig sensibilisiert dafür, wie sehr Antisemitismusvorwürfe rassistisch instrumentalisiert werden und was das für Auswirkungen auf betroffene Jugendliche hat. Der Betroffenenschutz bei diskriminierenden Aussagen aller Art sollte deshalb unbedingt gestärkt werden!

*Voß:* Ich stimme dir zu Helen, dass das Thema Antisemitismus aktuell besonders von konservativen und rechten Politiker*innen und Medienschaffenden benutzt wird, um ihrem Rassismus einen scheinbar legitimen Anstrich zu verpassen. Sie lagern den Antisemitismus, der gesellschaftlich und kulturell tief verankert ist, auf Muslim*innen und migrantisierte Menschen aus und schreiben sich und die Dominanzgesellschaft auf diese Weise von Antisemitismus frei. Und sie benutzen ein tatsächliches gesamtgesellschaftliches Problem, um rassistische Migrations- und Asylpolitiken zu begründen. Das finde ich sowohl für den notwendigen Kampf gegen Antisemitismus fatal als auch für die Menschen, die von den rassistischen Diskursen und Praxen betroffen sind. Besonders vor dem Hintergrund, dass rassistische und antisemitische Diskurse und Übergriffe seit dem 7. Oktober sehr stark zugenommen haben und dass vor allem in den Sozialen Medien extrem viele antisemitische Deutungsmuster verbreitet werden, ist es so wichtig, dass der Kampf gegen jede Form von Menschenfeindlichkeit politisch unterstützt und nicht missbraucht wird.

*Müller:* Dass Antisemitismus- und Rassismuskritik nicht zusammengedacht, sondern gegeneinander in Stellung gebracht werden, passiert leider auch in aktivistischen Zusammenhängen. Das hat auch inhaltliche und strukturelle Gründe. Die Antisemitismus- und Rassismusforschung beziehen sich auf verschiedene Theorien und Begriffe und betrachten ihre Themen eher isoliert. So

ergeben sich strukturelle Leerstellen und das komplexe Zusammenwirken beider Phänomene in deutschen Debatten wird nicht bearbeitet. Hier besteht aus unserer Sicht die große Herausforderung, diese Spaltung zu überwinden und Antisemitismus- und Rassismuskritik (und auch ihre Verschränkung mit anderen Diskriminierungsformen) zusammenzudenken und zu thematisieren. Das passiert bisher viel zu wenig.[1]

Damit hängt auch eine von vielen politischen Bildner*innen, auch uns, geteilte Erfahrung, zusammen, dass in Bildungsprozessen insgesamt viel zu wenig Wert darauf gelegt wird, Freude an Kontroversen und dem Aushalten anderer Meinungen zu vermitteln. Die Suche nach einem Konsens zu einer kontroversen Frage, mit dem alle nach einer Lehrveranstaltung glücklich nach Hause gehen, entspringt einem fehlgeleiteten Wunsch nach Harmonie. Die Ambiguitätstoleranz, also die Fähigkeit, Widersprüche auszuhalten und nicht alles in ein Schwarz-Weiß-Schema einordnen zu wollen, muss trainiert werden wie ein Muskel, da sie eine zentrale Kompetenz in einer liberalen Demokratie darstellt. Das sollte in der Schule auf fachlicher und sozialer Ebene eingeübt werden. Die verhärteten Positionen und die starke Polarisierung von Debatten wie auch der unsichere Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven bei Lehrkräften nach dem 7. Oktober haben einmal mehr gezeigt, dass hier noch viel getan werden muss.

Unseres Erachtens hat der Umgang mit dem 7. Oktober auch gezeigt, dass wir bei Lehrkräften und Jugendlichen deutlich mehr Kompetenzen im Umgang mit Emotionen brauchen. Das wäre auch im Umgang mit vielen anderen Themen neben dem Nahostkonflikt hilfreich. Als feministische politischen Bildner*innen – wir arbeiten neben dem Projekt auch in unserem Verein disruptiF – feministisch bilden und beraten zusammen – rufen wir dazu auf, Emotionen und den Körper in Lernprozesse einzubeziehen. Diskriminierungserfahrungen, die in der Vermittlung des Nahostkonflikts immer thematisiert werden sollten, schreiben sich in Körper ein, das Thema verursacht bei vielen Menschen Stress, Wut, Trauer und Angst. Wir brauchen einen grundlegenden Wandel im Umgang damit, in der schulischen und außerschulischen Bildung.

***Gibt es zukünftige Pläne oder Entwicklungen für das Projekt „Israel-Palästina Bildungsvideos", die Sie gerne mit uns teilen möchten?***

*Müller:* Geplant ist der Dreh weiterer Videos – die Konzepte dafür haben wir bereits in der Schublade liegen. Geplant war, dass ein Teil des Projektteams im Herbst 2023 in Israel und den palästinensischen Gebieten Aufnahmen macht und in weiteren Videos Fragen der jungen Menschen aufgreift, die diese im ersten Video zum Schluss in einem alten Lederkoffer sammelten. Die Idee des

1 Anm. der Hrsg.: vgl. Fava i. d. B.

Projekts war ja, Deutschland und die gesellschaftlichen Bedingungen des Sprechens über den Nahostkonflikt als Ausgangspunkt zu nehmen, und dann von hier aus mit Fragen, die für junge Menschen in Deutschland relevant sind, auf Entdeckungsreise zu gehen. Nach den Ereignissen des 7. Oktober 2023 war klar, dass der Dreh verschoben werden muss, und wir auch die Konzepte für die Videos noch einmal überarbeiten werden, sollte es dann irgendwann möglich sein, dort zu drehen.

Aktuell planen wir weitere Fortbildungen für Multiplikator*innen und Trialogangebote an Schulen, die durch unser Team umgesetzt werden. In den Trialogen sprechen unsere Kolleg*innen Shai Hoffmann und Jouanna Hassoun mit Schulklassen über den Nahostkonflikt. Als pädagogisches Team möchten wir unsere Materialien und Methoden erweitern um Fragen, die nach dem 7. Oktober an deutschen Schulen und in anderen Kontexten besonders relevant wurden, etwa zu Symbolverboten, Slogans und anderen kontroversen Themen. Wir ermutigen Schulen dazu, den eigenen Umgang mit den Ereignissen nach dem 7. Oktober kritisch zu reflektieren und zu schauen, wie auf allen Ebenen – Rektorat, Kollegium, Schüler*innen und Eltern – ein Umgang mit dem Thema gefunden wird, der keine Gruppen ausschließt und zugleich diskriminierungssensibel ist. Dabei wollen wir auch weiterhin möglichst viele Menschen unterstützen.

# Die brüchige Verbindung von Antisemitismus- und Rassismuskritik – Eine Momentaufnahme aus der Offenen Jugendarbeit nach den Massakern der Hamas und während des Gaza-Kriegs 2023

Rosa Fava

*Abstract: Nach dem 7. Oktober wurden Jugendfreizeiteinrichtungen Vertrauensorte, besonders in sozial benachteiligten Wohngebieten mit rassistisch marginalisierten Gemeinschaften. Pädagogische Fachkräfte stehen vor großen Herausforderungen, um Orientierung in lokalen und globalen Ereignissen sowie im Umgang mit rassistischen und antisemitischen Situationen zu bieten. Konträre Haltungen und Sprachlosigkeit in Teams führten zur Vereinseitigung der Solidarität entweder für jüdische oder palästinensisch-deutsche Jugendliche, trotz der Notwendigkeit der Anerkennung und Unterstützung beider Seiten. Der Aufsatz präsentiert Leitlinien für eine antisemitismus- und rassismuskritische Arbeit, die sich mit disparaten gesellschaftlichen Ausgangslagen und Wirkungsgefügen auseinandersetzt und einseitigen Solidarisierungen entgegenwirkt.*

## 1. Einführung

Auch hierzulande wurde der pogromartige Überfall der Hamas auf die Zivilbevölkerung in Israel am 7. Oktober 2023 von antisemitischen Freudensbekundungen und Übergriffen begleitet und bildete erneut einen Ansatzpunkt dafür, Schulen für die Bekämpfung von Antisemitismus in die Pflicht zu nehmen. Die besondere Sichtbarkeit migrantisierter junger Menschen in einer heterogenen Palästinasolidarität und das Hervortreten antisemitisch-israelfeindlicher palästinensischer Organisationen in der ersten Zeit nach dem Massaker gaben zugleich rassistischen Diskursen und politischen Maßnahmen Auftrieb, so dass Lehrkräfte sich vielfach zwischen den Anforderungen zerrieben fühlten. In der Offenen Jugendarbeit stellte sich die Situation noch einmal aus anderer Perspektive dar: „Wir müssen auffangen, was an den Schulen schiefläuft", so der Tenor der Situationsbeschreibungen in den ersten Tagen und Wochen.

Ein Grund dafür, das ‚Schieflaufen' an Schulen zu konstatieren, liegt an der Zielgruppe der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Profession der Sozialen Arbeit zugeordnet ist. Auch wenn Offene

Jugendarbeit sich an alle richtet, sind es vor allem sozialstrukturell diskriminierte junge Menschen, die die Angebote wahrnehmen bzw. überproportional „junge Menschen mit vergleichsweise niedrigem Bildungsniveau" (Seckinger et al. 2016, 25). Migrationsgesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen überlagern sich mit der allgemeinen sozialen Ungleichheit, und so arbeiten Fachkräfte der Offenen Jugendarbeit, der mobilen und aufsuchenden und der Schulsozialarbeit gerade in Großstädten vor allem mit Jugendlichen mit eigener oder familiärer Einwanderungsgeschichte und/oder einem Minderheitenstatus. Nach dem 7. Oktober waren es vor allem Jugendarbeiter*innen in Sozialräumen mit großer Bevölkerung palästinensischer und/oder libanesischer oder syrischer sowie oft islamischer Zugehörigkeit oder anderer von Rassismus betroffener Gruppen, die herausgefordert waren, mit schulischen Frustrationserfahrungen ‚ihrer' Jugendlichen umzugehen. Die oft antirassistisch begründete große Identifikation mit Palästinenser*innen in Nahost und palästinensisch-deutschen Mitschüler*innen hier umfasste sehr viele Jugendliche unterschiedlicher Zugehörigkeiten, die sich durch eine gemeinsame Sozialisation im Sozialraum inklusive den Sozialen Medien, ähnliche familiäre Erfahrungshintergründe und Freundschaften mehr oder weniger stark solidarisierten. Und nicht zuletzt gibt es in der Sozialen Arbeit sehr viel mehr als an Schulen Fachkräfte, die dieselben Hintergründe wie die migrantisierten Zielgruppen mitbringen.

Während Schule vornehmlich als staatliche Institution gilt, verortet sich die Jugendarbeit ambivalenter, auch wegen der vielen sehr unterschiedlichen Träger der Jugendhilfe. So ergibt sich vielfach im Selbstverständnis von Jugendarbeiter*innen eine große Nähe zur eigenen, oft auf Einwanderung zurückgehenden Zielgruppe, die angesichts auch staatlicher Benachteiligung vom Aufenthaltsstatus bis zu alltäglicher Polizeigewalt mit Empathie unterstützt wird. Im öffentlichen Diskurs wird eine Solidarität mit Israelis und Israel als „deutsche Staatsräson" im Sinne einer Konsequenz aus den deutschen Verbrechen an Jüdinnen*Juden verhandelt, aber kaum als Konsequenz aus den gegebenen politischen Konfrontationslinien, der Vernichtungsabsicht von Hamas und anderen Akteuren. So trifft diese nationalhistorische Begründung auf Menschen mit vielfachen Ausgrenzungserfahrungen und Zugehörigkeitsverweigerungen und erscheint nicht wenigen Fachkräften als ihrer Zielgruppe kaum vermittelbare staatliche Vorgabe jenseits aller lebensweltlichen Realitäten.

Im Folgenden sollen zunächst die Offene Jugendarbeit und das spezifische Instrument der Beziehungsarbeit als Ressourcen antisemitismus- und rassismuskritischer Bildung vorgestellt werden. Im Anschluss wird ein notwendigerweise grobes Bild der Situation in den ersten Wochen und Monaten nach dem Überfall der Hamas entworfen, die die Verbindung einer antisemitismus- mit einer rassismuskritischen Perspektive erforderlich machte. Zwei Leitlinien für die Verbindung von Antirassismus und Anti-Antisemitismus in der gegebenen

Konstellation stehen im Zentrum der Darstellung, die von zusammenfassenden Reflexionen abgeschlossen wird. Der Artikel erfasst die sehr dynamische Situation bis Ende 2023, Grundlage sind dabei die Erfahrungen der Autorin als Leiterin eines Berliner Projekts zur antisemitismus- und rassismuskritischen Fortbildung von Fachkräften der Offenen Jugendarbeit und benachbarter Arbeitsfelder.[1] Dabei gehen selbstverständlich theoretische und politische Positionierungen in die Reflexionen ein, ohne vertiefend entwickelt werden zu können. Im Zentrum steht der Versuch einer Momentaufnahme, die ausgehend von situativen Besonderheiten allgemeine Erkenntnisse generiert, die auch bei Erscheinen des Artikels tragfähig sind.

## 2. Jugendarbeit als Feld für Prävention und Bildungsarbeit

Spezifische fachliche Zugangsweisen von Fachkräften der Sozialen Arbeit zu jungen Menschen lassen sich gut anhand der folgenden Episode illustrieren: Bei einer Besichtigung des Deutschen Bundestags mit einer Schulklasse vor einigen Jahren, so der Bericht einer Lehrkraft, hätten gleich mehrere (männliche) Schüler mit negativem Unterton geäußert, dass Angela Merkel „ja eine Jüdin" sei. Auf die Frage, wie sie darauf kämen, sei die Antwort des tonangebenden Schülers gewesen: „Das sagt mein Vater." Die Lehrerin fragte im Workshop, wie sie in Zukunft angemessen reagieren und im Nachhinein im Unterricht intervenieren könne. Ein Sozialarbeiter schlug vor, in einer solchen Situation könnte man fragen: „Ja, das sagt dein Vater. Aber was denkst du eigentlich?"

Die Gegenüberstellung soll einen systemischen Unterschied hervorheben: Die Lehrerin hat im Bundestagsgebäude die Gruppe als Ganzes vor sich und ihr Nachdenken über eine nachsorgende Intervention richtet sich ebenfalls auf das Unterrichten der gesamten Klasse. Der Sozialarbeiter hingegen spricht ein Individuum an und nimmt es unmittelbar persönlich in die Verantwortung, indem er durch die direkte Ansprache die Person aus der Menge isoliert. Dabei individualisiert der Schulsozialarbeiter den Schüler sowohl gegenüber der Klasse als auch gegenüber dem genannten Vater. Er stützt den Jugendlichen damit in seinem altersgemäßen Individuationsprozess und lässt ihm zudem offen, sich mit der Einschätzung des Vaters inhaltlich zu identifizieren. Um die inhaltliche Ebene geht es im ersten Moment gar nicht, ein falscher Wissensbestand mit antisemitischer Implikation und gegebenenfalls auch Motivation bleibt so zunächst im Raum. Dies kann gerade von Lehrkräften mit einem beruflichen Selbstverständnis als Wissensvermittler*innen sowie aus Perspektive der Diskriminierungskritik als problematisch empfunden werden. Das Ansetzen auf

1 Zitate entstammen im Folgenden, sofern nicht anders angegeben, den Veranstaltungen aus diesem Arbeitszusammenhang.

der sozialen Ebene jedoch und das individualisierende Herangehen auf Grundlage einer professionellen Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und den einzelnen oder in kleineren Gruppen anwesenden jungen Menschen im Jugendclub und vergleichbaren Einrichtungen und Kontexten der Jugendhilfe ist eine wichtige Ressource für Bildungsprozesse (vgl. Radvan 2017).

Wie das Beispiel zeigt, ist es in der Jugendarbeit noch wichtiger als bei Lehrkräften, dass die pädagogischen Fachkräfte selbst eine Haltung gegenüber menschenfeindlichen oder problematischen Einstellungen oder Handlungen vertreten. Als professionelle Bezugspersonen müssen Fachkräfte oft unmittelbar, ganz ohne Vorbereitung in eine direkte persönliche Auseinandersetzung mit den Jugendlichen gehen, sie müssen sich dazu motiviert und zudem befähigt sehen. Daher sind Selbstreflexion und die Kompetenz zur Entwicklung unmittelbarer Handlungsstrategien noch wichtiger als bei Lehrkräften, die sich eher hinter Materialien und Methoden ‚verstecken' können, ohne eine persönliche Haltung vertreten zu müssen. Die eigene (vertiefende) Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismus usw. als Gegenstand und als Verhältnis, in das man selbst auf die eine oder andere Art involviert ist, bildet die Grundlage für die Beziehungsarbeit. Die Offene Jugendarbeit verfolgt das Ziel, dass Jugendliche die Treffs und andere (auch mobile) Einrichtungen und die Aktivitäten nach ihren eigenen Interessen und in Aushandlung mit den Fachkräften gestalten. Angebote, denen die Jugendlichen nicht selbst einen Sinn zumessen, werden nicht angenommen. Zugleich handelt es sich um ein äußerst heterogenes Arbeitsfeld mit kreativ-künstlerischen Aktivitäten, Ferienfreizeiten, medienpädagogischen Angeboten, jugendpolitischen Aktionen, Events wie Partys oder Fußballturnieren, sozialarbeitsorientierten Treffs, Beratungsangeboten, Aktivitäten um Schulabschluss und Berufsfindung, Streetwork, Schulsozialarbeit und schulorientierte Jugendarbeit (vgl. Seckinger et al. 2016, 126). Angesichts dieser vielschichtigen Heterogenität sind Fachkräfte, Teams und Träger von Jugendarbeit sehr auf sich gestellt, grundlegende Kompetenzen je spezifisch umzusetzen oder Qualifizierungen zur Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus so in Praxis zu überführen, dass sie der eigenen Arbeitsweise gerecht werden. Zugleich sollte im gegebenen Kontext beachtet werden, dass gerade Fachkräfte der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession durch israelfeindliche Formen von (vermeintlicher) Palästinasolidarität immer wieder in Bedrängnis geraten (vgl. Mendes 2023; Freise 2023).

## 3. Die Situation in den ersten Tagen, Wochen und Monaten nach dem 7. Oktober

Die folgenden Ausführungen erfolgen aus Perspektive eines in der Prävention aktiven Projekts, das Angebote für Fortbildungen zum Nahostkonflikt im Rah-

men eines weiten Spektrums an Themenfeldern führte. Stärker im Fokus lag der israel- oder nahostkonfliktbezogene Antisemitismus in Beziehung zu einem rassistisch geprägten Blick auf Jugendliche.[2] Über die letzten Jahre zeigte sich, dass der Konflikt, von kurzen Konjunkturen wie im Sommer 2021 abgesehen, als Fortbildungsgegenstand selten aktiv angefragt wurde. So trafen die Ereignisse nach dem 7. Oktober viele Fachkräfte eher unvorbereitet, wie einige selbstkritisch anmerkten. Zunächst wird die Situation nach dem 7. Oktober mit Blick auf die Bedarfe und Anliegen der Fachkräfte rekonstruiert, um darauf aufbauend die Wahrnehmung einer Sprechunfähigkeit näher zu betrachten.

## 3.1 Anliegen pädagogischer Fachkräfte

Einen Einblick in Verhältnisse, die von Fachkräften der Jugendarbeit als „Schieflaufen" in der Schule ausgemacht wurden, gibt beispielsweise die Mitgliedszeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin in einem Themenschwerpunkt Anfang 2024: Lehrkräfte mussten selbst erst verstehen, was sich am Wochenende in Israel ereignet hatte, und sahen sich mit dem Start israelischer Luftangriffe (8. Oktober) direkt in der Schule mit – in Ermangelung eines analytischen Ausdrucks – problematischen ‚Solidaritätsbekundungen mit Palästina' konfrontiert.[3] Ein Schreiben der Bildungssenatorin vom 13. Oktober wurde an vielen Schulen so interpretiert, dass jegliche palästinensische Symbole als Sympathiebekundung mit dem Hamasangriff zu verstehen und zu verbieten seien,[4] und mehrfach wurde berichtet, dass sogar jedes Sprechen über die aktuellen Ereignisse unterbunden worden sei. Fachkräfte aus Jugendfreizeiteinrichtungen und der Straßensozialarbeit kritisierten, dass Jugendliche und Kinder keinen Raum für ihre brodelnden Emotionen fänden und sich im Ausdruck ihrer palästinensischen Identität bzw. in ihrer Solidarität mit Palästinenser*innen in Gaza sowie den Mitschüler*innen aus palästinensischen Familien nicht nur behindert sähen, sondern teilweise hart sanktioniert. Eine bessere Zusammenarbeit mit Schulen sei erforderlich. Unabhängig davon bestanden die Herausforderungen für Fachkräfte der Jugendhilfe auch im eigenen Metier. Die dringendsten Anliegen lassen sich wie folgt gliedern und zusammenfassen:

*Erstens:* Unterstützung angesichts verhärteter Fronten zwischen einzelnen oder einer Gruppe Jugendlicher, die sich im Spektrum zwischen palästinasolidarisch und terrorbefürwortend/israelfeindlich/antisemitisch äußern oder

2 Die Handreichung „7 Punkte gegen Antisemitismus" (Amadeu Antonio Stiftung 2021) gibt in Stichworten Impulse für den rassismuskritischen Umgang mit Antisemitismus im Kontext des Nahostkonflikts.

3 Was tatsächlich genau und wann an welchen Schulen passiert ist, müsste sorgfältig aus sowohl bagatellisierenden wie skandalisierenden Berichten rekonstruiert werden.

4 Vgl. mehrere Beiträge in der bbz Januar/Februar 2024, 21–26.

verhalten, und Fachkräften, die an ihre Grenzen geraten sind, die Äußerungen und deren Relevanz nicht genau zuordnen können bzw. untereinander uneins sind und sich Klarheit sowie Vermittlung wünschen.

In einem Fall waren Mitarbeiter*innen eines Jugendclubs überrascht davon, dass die regelmäßigen (männlichen) Besucher ihrer Einrichtung sich bislang trotz familiärer Bezüge in den Libanon und die palästinensischen Gebiete oder Syrien gar nicht für den Nahostkonflikt interessiert hatten, sich plötzlich aber elektrisiert von gewaltvollen Eskalationen im öffentlichen Raum zeigten und „Gewalt gegen Deutschland" befürworteten. Die eigene Intervention hatte nicht gefruchtet und es wurde spezifische Hilfe wegen des vermuteten islamistischen Hintergrunds gesucht. In einem anderen Fall war trotz einer grundsätzlich guten Atmosphäre und eines starken Abhängigkeitsverhältnisses der Jugendlichen gegenüber den Betreuer*innen auf einen Schlag keine Kommunikation zwischen den israelfeindlichen Jugendlichen und israelsolidarischen Betreuer*innen mehr möglich und eine externe Moderation wurde gesucht.

*Zweitens:* Fortbildungsveranstaltungen, die Orientierung geben in Bezug auf viele, vor allem die folgend genannten Bedarfe:

- der Nahostkonflikt allgemein bzw. die Hintergründe der aktuellen Situation, Erkennen von und Umgang mit Falschinformationen und den Diskrepanzen im Medienkonsum zwischen Fachkräften, Jugendlichen und ihren Familien bzw. den damit verbundenen Wissensbeständen und Weltbildern;
- Thematisierungsmöglichkeiten mit Jugendlichen allgemein, aber auch mit geflüchteten, potentiell retraumatisierten Jugendlichen;
- Umgehensweisen mit Kindern, Jugendlichen und deren Familien palästinensischer Herkunft mit Blick auf einerseits Schmerz und Betroffenheit, andererseits antisemitischen Äußerungen; oft in einem Atemzug mit antimuslimischem Rassismus genannt;
- Sensibilisierung für antisemitische Implikationen bei Aussagen zum Israel-Palästina-Konflikt, Aufklärung über antisemitische Agitator*innen in Social Media und vor Ort, Informationen zur juristischen oder strafrechtlichen Handhabe einzelner Parolen;
- Hilfestellungen und Tipps dafür, die Belange jüdischer Kinder und Jugendlicher in der eigenen Einrichtung oder im Wohnumfeld wahrzunehmen; dieser Punkt wurde nicht immer oder erst spät genannt.

Bereits in den ersten vielleicht zwei bis drei Wochen nach dem Terrorangriff zeigte sich, dass kaum noch größeres Interesse an Hintergrundinformationen zur Hamas und dem Überfall bestand. Unsicherheiten in Bezug auf eine Kritik der israelischen Kriegsführung ohne Reproduktion antisemitische Untertöne traten schnell in den Vordergrund, wobei die Kriegsführung der Hamas und ihre Verantwortung zum Schutz der Zivilbevölkerung nie zum Thema wurden.

*Drittens:* Austauschräume für Fachkräfte selbst, aber auch für Studierende der Sozialen Arbeit zu Fragen der eigenen Haltung und politischen Positionierung im Spannungsfeld zwischen der gerade in den ersten Wochen medial stark präsenten „deutschen Staatsräson", die man als Einrichtung/Berufsgruppe zu vertreten habe, und den eigenen Positionen als Fachkraft sowie als Person. Viele Fachkräfte sahen hier Spannungen und Unsicherheiten angesichts eines angeblichen Neutralitätsgebots bei politischen Fragen bei gleichzeitiger Allparteilichkeit für alle von Gewalt Betroffenen einerseits, andererseits der Parteilichkeit für die eigenen Zielgruppen. Gewünscht waren eine Art Moderation und Impuls für einen Selbstverständigungsprozess innerhalb der eigenen Einrichtung.

Vielfach wurde beschrieben, dass sich innerhalb von Kern- und Gesamtteams bzw. innerhalb einer Ausbildungseinrichtung negativ bemerkbares Schweigen und Sprachlosigkeit über den Konflikt ausbreiteten, und zwar meist schon in Vorwegnahme von Streit und Polarisierungen. Auch diskussionsfreudige Teams oder Besucher*innen- oder Seminargruppen hätten auch nur das Ansprechen der Geschehnisse in Israel und Gaza oder hier vermieden, da eine tiefe Störung des Arbeitsklimas bis zum Verlust des Arbeitsplatzes befürchtet wurden.

## 3.2 Sprachlosigkeit als Ausdruck einer Polarität von Antirassismus und Anti-Antisemitismus

Das vernehmbare Schweigen habe sich mit der Zeit gerade unter den Besucher*innen verstärkt: Kinder und Jugendliche würden durch die Eltern instruiert, sich vor allem in der Schule auf keinen Fall zum Konflikt zu äußern, da von einer schlechten Benotung, auch angesichts des bald anstehenden Abiturs, bis hin zu einer Gefährdung des Aufenthaltsstatus' Sanktionen befürchtet wurden. Paradoxerweise fand dieser Prozess in Umkehrung einer schulischen Entwicklung statt: Zum Start der Schule nach den Herbstferien Anfang November gab die Bildungsverwaltung ein umfangreiches Papier mit Tipps für die Thematisierung des Nahostkonflikts sowie der aktuellen Situation heraus und ermutigte Lehrkräfte mit konkreten Beispielen zur Gestaltung einer Schulstunde. Ziel war es, die emotionalen Spannungen nach Beginn der israelischen Bodenoffensive Ende Oktober aufzufangen. Da hatte der Rückzug vieler Familien aber bereits eingesetzt.

Teilweise wurde die überall konstatierte Unfähigkeit und Unwilligkeit zu sprechen direkt oder indirekt als Widerspruch zwischen israel- und palästinasolidarischen Haltungen benannt. Meist geschah die Benennung, ohne sich als Sprecher*in direkt selbst bei einer der Positionen zu verorten. Generell ließ das Sprechen innerhalb der verbreiteten Sprachlosigkeit vieles im Diffusen und die im vorliegenden Aufsatz vorgenommenen Strukturierungen müssen deutlich

als Interpretation der Autorin verstanden werden. Die israelsolidarische Haltung wurde als von der eigenen Einrichtung bzw. angesichts ihrer staatlichen Einbettung (als Stelle des Jugendamts beispielsweise) oder finanziellen Abhängigkeit umgesetzte staatliche Vorgabe bzw. politische Korrektheit empfunden, umso mehr, je länger der 7. Oktober zurücklag. Die palästinasolidarische Haltung wurde als eine in den Formen teilweise problematische Positionierung wahrgenommen, die sich angesichts der aktuellen Lage und der grundsätzlichen Konfliktsituation von selbst ergebe. Gleichzeitig beklagten viele, dass eine gleichermaßen empathische Sichtweise auf beide Seiten in Gaza/Israel und hier durch die Gegebenheiten konterkariert werde.

Diese Polarität, in der ein grundsätzlich zu kritisierendes staatlich fundiertes Machtgefälle eingeschrieben sei, wurde vielfach zusätzlich als rassistisch strukturiert beschrieben: Es seien mehrheitlich *weiße* Deutsche, die in den staatlichen Einrichtungen die festen und/oder Leitungsstellen besetzten und „die deutsche Staatsräson" wegen ihrer wahrscheinlich in den Nationalsozialismus involvierten Vorfahr*innen akzeptierten, während es vielfach People of Color sowie machtkritische *weiße* Deutsche seien, die als einfache Fachkräfte überwiegend mit Adressat*innen of Color arbeiteten und sich mit den Palästinenser*innen solidarisierten. Diese Konstellation mit ihren vielen Dimensionen wurde meist nur in diffusen Anspielungen benannt, da über allem eine Angst vor Sanktionen oder einfach eines Missverstehens oder einer Art Gesichtsverlust schwebte. Im polarisierten Feld wurden Jüdinnen*Juden entweder nicht benannt oder bewusst als plural verortet, einzelne jüdische Fachkräfte positionierten sich individuell unterschiedlich, auch in einer dritten Position.

## 4. Die Verbindung einer antisemitismus- und rassismuskritischen Haltung

Die Herausforderung, die jugendlichen Zielgruppen sowohl gegen Antisemitismus als auch gegen Rassismus zu schützen bzw. die Resilienz Jugendlicher gegenüber beiden Haltungen zu stärken, lässt sich mit den zwei folgenden Leitlinien formulieren: Erstens: antisemitischen Deutungen des Nahostkonflikts und daraus resultierenden Handlungen entgegentreten – jüdische Jugendliche in den Blick nehmen. Zweitens: rassistischen Deutungen palästinensischer Proteste und damit verbundenen Konsequenzen entgegentreten – palästinensische Jugendliche ernst nehmen; antimuslimischem Rassismus entgegentreten.

Der erste Leitsatz beinhaltet die Setzung, dass verzerrende und sachlich nicht haltbare Deutungen des Nahostkonflikts Gewalt gegen Jüdinnen*Juden befördern und daher Gegenstand von Auseinandersetzung sein müssen. Der zweite Leitsatz bringt zum Ausdruck, dass die vielfache Repression palästinensischer Artikulationen, seien es öffentliche Kundgebungen oder Handlungen von

Jugendlichen in Einrichtungen, als kollektive Sanktionierung rassistisch wirksam wurde. Der erste Leitsatz fordert dazu auf, aktiv jüdische Jugendliche in den Blick zu nehmen, gerade weil sie vielfach nicht wahrgenommen oder überhaupt als Besucher*innen der eigenen Einrichtung oder als Nachbar*innen im Sozialraum oder als Mitschüler*innen der ‚eigenen' Jugendlichen im Bewusstsein vorhanden sind. Der zweite Leitsatz fordert dazu auf, die teilweise im Zentrum stehenden Jugendlichen und Kinder aus palästinensischen Familien ernst zu nehmen, und dies in zweierlei Hinsicht: Einerseits darin, dass sie sich antisemitisch verhalten und vielleicht selbst direkt jüdische Kinder und Jugendliche angreifen oder ihnen sehr feindselig gegenübertreten können, aber andererseits darin, dass sie unterschiedliche unmittelbare Bindungen und Beziehungen in die palästinensischen Gebiete und ein Zugehörigkeitsgefühl zur palästinensischen Nation haben (können). Vergleichbar der jüdischen Identifikation und Solidarität mit Israel unabhängig von familiären Beziehungen besteht eine palästinensische Identifikation mit oder ohne familienbiografische Bezüge nach Gaza oder in die Westbank. Gerade aus diesen Ähnlichkeiten ergeben sich oft solidarische Verbindungen zwischen jüdischen und palästinensischen Menschen in den jeweiligen Sozialräumen; selbstverständlich gibt es auch verbundene Familien.

Der Zusatz, antimuslimischem Rassismus entgegenzutreten, ergibt sich aus dem Ansteigen ebensolcher Gewalt nach dem 7. Oktober und dem oft islamfeindlichen und antimuslimischem Framing von Ressentiments gegen Palästinenser*innen. Trotz alltagsrassistischer und medialer Ineinssetzungen einerseits und andererseits islamistischer Interessen besteht gerade keine Deckungsgleichheit zwischen Palästinenser*innen und Muslim*innen. Im Gegenteil wird die Palästinasolidarität auch stark von säkular-nationalistischen Kräften getragen, deren Haltung gegenüber dem Islamismus in Abgrenzung, aber teilweise auch in einer Kollaboration gegen Israel zu bestehen scheint.[5] Für Fachkräfte in der Jugendarbeit sind diese Differenz und ein gewisser, gerade auch unter muslimischen Akteur*innen verbreiteter Konsens, islamistische Einflüsse zurückzudrängen, ein guter Ansatzpunkt. Fachkräfte berichteten angesichts repressiver Maßnahmen in Schule und Gesellschaft von ihrer Befürchtung, „unsere Jugendlichen an die Islamisten zu verlieren": Islamistische Gruppen gewinnen bei jungen Muslim*innen dadurch an Attraktivität, dass sie rassistische Ausgrenzungs- und Erniedrigungserfahrungen scheinbar ernst nehmen und den Jugendlichen Akzeptanz, Anerkennung, Selbstbewusstsein, Sinnhaftigkeit und vieles mehr vermitteln.

Der Blick ‚auf beide Seiten' darf keine Gleichmacherei in Bezug auf die jeweilige gesellschaftliche und kollektive Situation beinhalten. Vielmehr müssen die

5 Eine christliche Palästinasolidarität als eigenständige Artikulationsform war für die Autorin nicht wahrnehmbar.

unterschiedlichen Betroffenheiten möglichst genau und auch in ihrer Wechselwirkung betrachtet werden. Dies wird durch die Konkretisierung, Begründung und Kontextualisierung der Leitsätze deutlich.

Der erste Leitsatz lässt sich wie folgt konkretisieren und veranschaulichen:

**Verfälschende Narrative zum Massaker der Hamas**
Eine unmittelbare Reaktion auf den Überfall der Hamas seitens (sich so verstehender) palästinasolidarischer Akteur*innen war die Befürwortung des Einfalls und damit die Verherrlichung von Terror, indem eine Umdeutung als Befreiungsaktion erfolgte. Schnell verbreiteten sich die typischerweise widersprüchlichen, entschuldenden Verschwörungserzählungen, Desinformationen und Falschmeldungen rund um den Überfall und die Massaker (von „alles erfunden" bis „von Israel selbstgemacht"), teilweise aber auch positive Bezugnahmen auf die Verbrechen mit der Begründung, dass eine „Befreiung" quasi naturgemäß nur mit Gewalt erfolgen könne und gegen „Unterdrücker", die Israelis per se seien, jede Gewalt als „Widerstand" legitim sei. Gleichzeitig erfolgte schnell eine Bagatellisierung des Massakers als eine der üblichen gegenseitigen Provokationen zwischen Israel und „den Palästinensern".

**Verdrängung von Jüdinnen*Juden aus dem öffentlichen Raum**
In den ersten Tagen und Wochen erfolgte auch hierzulande eine Verdrängung von Jüdinnen*Juden aus dem öffentlichen Raum. Eltern schickten ihre Kinder nicht mehr in die Schule oder den Kindergarten oder begleiteten doch wieder die älteren Kinder auf ihren Wegen. Die Angst um die Kinder einte teilweise auch jüdische Familien, die sonst wegen ihrer konträren Haltung im Nahostkonflikt kaum miteinander kommunizieren, berichteten einige insbesondere der jüdischen Fachkräfte. Auch Erwachsene wagten sich einige Zeit nicht mehr in jüdische Einrichtungen und trafen Maßnahmen, um nicht als Jude*Jüdin erkennbar zu sein. Nicht nur jüdische Einrichtungen, auch Denkmale für im Nationalsozialismus ermordeten Jüdinnen*Juden wurden angegriffen. Melde- und Beratungsstellen für Betroffene antisemitischer Gewalt erlebten eine Explosion von Anfragen, auch wegen der in den jüdischen Communities einsetzenden Retraumatisierungen.[6]

**Israelbezogener Antisemitismus als Unterströmung**
Die akute Situation ließ und lässt sich verstehen als Zuspitzung des lange bestehenden israelbezogenen Antisemitismus: Die weit verbreitete „israelkritische" Haltung bis hin zu einer Dämonisierung und die beständige Reduktion der

6 Die Betonung der physischen Bedrohung von Jüdinnen*Juden darf nicht einer Art Essentialisierung eines Opferstatus das Wort reden, die mit einer Selbststilisierung *weißer* Deutscher als Beschützer*innen einhergehen kann, und schlimmstenfalls in Gegnerschaft zu „Migranten"/„Muslimen".

israelischen Konflikte und Kriege mit arabischen Staaten, palästinensischen Organisationen, dem Iran und anderen Feinden auf eine angebliche einseitige israelische Aggression bilden lange schon die Basis für antisemitische Handlungen. Eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus, mit verzerrenden oder falschen Narrativen zum Nahostkonflikt und mit den Feinden Israels bietet Fachkräften die Grundlage dafür, sowohl den Umdeutungen des 7. Oktobers entgegenzuwirken als auch jüdische Menschen im eigenen Verantwortungsbereich im Blick zu behalten.

Der zweite Leitsatz lässt sich nur teilweise analog explizieren:

**Reaktivierung rassistischer Diskurse**
Auf die teilweise offen antisemitischen Kundgebungen palästinasolidarischer Gruppen direkt nach dem Massaker folgten angesichts der ersten israelischen Luftangriffe und der Verschärfung der Blockade Gazas nach wenigen Tagen weitere Protestaktionen, in denen die Sorge um die Bevölkerung Gazas einigen Akteur*innen eher der Vorwand für israelfeindliche Artikulationen zu sein schien. Dies beantworteten Medien und Politik sofort mit stereotypen Schlagworten aus den rassistischen Diskursen der letzten Jahrzehnte über Ausländer/Muslime/Integration usw. Anstelle einer politischen Kritik an der breit fundierten Palästinasolidarität wurden meist diffus und pauschal als palästinensisch, arabisch, muslimisch, migrantisch gelabelte Gruppen als Träger*innen von Antisemitismus markiert und als Urheber*innen gewaltförmiger Übergriffe ausgemacht. Alle sedierten und beständig aktualisierten Ressentiments gegenüber migrantisierten Jugendlichen wurden an die Oberfläche gespült und dabei vom Strom der gerade aktuellen politischen Kampagnen zur erleichterten Abschiebung, Verschärfung des Asylrechts, Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts sowie Begrenzung einer unerwünschten Immigration nach Deutschland und Europa getragen. „Alle abschieben" und „2015 zu viele ins Land gelassen" waren typische Social Media-Beiträge, die die seit Jahren praktizierte Externalisierung von Antisemitismus an ein fremdes Außen „auf unseren Straßen"[7] anzeigten. Melde-

7 „Auf unseren Straßen" ist ein doppelt codierter Topos: Einerseits problematisieren Diskurse rund um das Wiedererstarken von Rechtsextremismus, dass Gewalt sich ausgerechnet wieder auf „unseren" Straßen manifestiere. Das Wir ist dabei die NS-Nachfolgegesellschaft, in der Nazismus überwunden sein sollte. „Auf unseren Straßen/in unseren Städten" ist aber auch ein Topos im Migrantendiskurs, wenn es um die Gewalt von eingewanderten Gruppen geht, die „ihre" Kriege oder eine ihnen wesenhaft zugeschriebene Gewalt auf „unseren" Straßen austragen würden, etwa im Kontext des kurdisch-türkischen Konflikts oder als Straßengangs. Hier markiert das Wir ein völkisch-deutsches Kollektiv, dem die Eingewanderten bzw. ihre Nachkommen als Äußeres gegenüberstünden. In Bezug auf antisemitische Gewalt und angesichts der lange bestehenden Externalisierung von Antisemitismus auf „Migranten"/„Muslime" sowie der nicht erst 2023 verschärften Debatte und Praxis von Abschiebungen bzw. Beschränkungen von Rechten Geflüchteter überlager-

und Beratungsstellen für Betroffene rassistischer Gewalt verzeichneten einen starken Anstieg der Meldungen. Gleichzeitig nutzten einige Akteur*innen die rassistische Grundkonstellation dafür, politische Kritik an aktivistischer Palästinasolidarität als rassistischen Generalangriff zu diffamieren.

**Repression palästinensischer Artikulationen**

Wie bereits angesprochen, wurden zeitweise nicht nur pauschal Kundgebungen verboten, sondern teilweise in der Schule palästinensische Symbole als Terrorverherrlichung bzw. als Identifikation mit der Hamas gedeutet und untersagt. Auch Parolen wie „Free Palestine", deren antisemitische Botschaft sich ohne Kontextwissen nicht erschließt, palästinensische Fahnen oder die Kufiya (Tuch, das vielfach als Symbol der Palästinasolidarität getragen wird) sollten als „Gefährdung des Schulfriedens" verboten werden können. Autoritäre Maßnahmen ersetzten angesichts der eigenen Überforderung vielfach die Auseinandersetzung, manchmal begleitet von offen rassistischen Äußerungen. Die Gleichsetzung einer palästinensischen Fahne mit der Hamas ist per se falsch und negiert nicht nur den freien Ausdruck einer nationalen Zugehörigkeit, sondern setzt die von der Hamas praktizierte Ineinssetzung der eigenen Organisation mit der palästinensischen Nation selbst in die Tat um. Gerade an Schulen sollten Jugendliche angeleitet werden, die Differenz zu erkennen. Vielfach unklar war allen Beteiligten, ob „verboten" auch „strafrechtlich relevant" bedeutete und wer das überhaupt genau wisse. Konkret fragten einige der Fachkräfte sich, ob sie sich selbst strafbar machten, wenn Jugendliche nach einer Kundgebung mit inkriminierten Inhalten auf Schildern, Flugblättern, Aufnähern usw. in den Jugendclub kämen. Pädagogische Fragen gerieten in den Hintergrund.

**Marginalität palästinensischer Communities**

Die Repression traf mit den unterschiedlichen Gruppen palästinensischer Zugehörigkeit eine mehrfach extrem von Marginalisierung, Stigmatisierung und auch Kriminalisierung betroffene Bevölkerung. Die größte Gruppe bilden die Nachkommen von Bürgerkriegsflüchtlingen aus dem Libanon, die über Generationen staatenlos gehalten, im Bildungssystem und auf andere Weise aktiv diskriminiert sowie in rassistisch-kulturalisierenden Diskursen selbst dafür verantwortlich gemacht wurden und werden. Viele unter den Geflüchteten hatten bereits Flucht oder Vertreibung überlebt, unter anderem auch im Zuge des ersten arabisch-israelischen Kriegs aus dem Mandatsgebiet Palästina. In Verbindung mit der Deklassierung in Deutschland bestehen in den meisten Familien intergenerationelle Traumata, die durch die aktuelle Situation reaktiviert werden. Palästinen-

ten sich im Herbst die Bedeutungen: Ein Anprangern, dass es „heute wieder auf unseren Straßen" antisemitische Gewalt gebe, etwa am 9. November in Erinnerung an die Reichspogromnacht, wirkte wie eine Schuldzuweisung an „Migranten".

sische Communities können dabei weniger als manche anderen eingewanderten Gruppen auf symbolische Repräsentation und Anerkennung in Kultur und Politik zurückgreifen bzw. werden vielfach nur im Kontext von Palästinasolidarität und dabei in Verbindung mit Antisemitismus wahrgenommen. Extrem nationalistische und islamistische Organisationen finden angesichts der Missachtung und Ausgrenzung Zulauf. Auch im Kontext von Bildungsarbeit tauchen Jugendliche aus palästinensischen Familien vor allem als Problemfall für die „Erziehung nach Auschwitz" oder der Antisemitismusprävention auf, oft subsumiert unter „Migrantenkinder" oder „Muslime". Die Forschung interessiert sich dafür, wie Jugendliche die Flucht- oder Vertreibungserfahrung der (Ur-/Groß-)Eltern deuten und wie viel Antisemitismus in ihrer Feindschaft gegenüber Israel zu finden ist, alles andere ist kaum je Gegenstand von Betrachtungen (vgl. dazu Müller 2013). Vieles, was sich aktuell an Frustrationen äußert, ist mit der generationenübergreifenden Marginalisierung verbunden. Empowerment- und erinnerungskulturell orientierte Angebote in Verbindung mit historisch-kritischen Arbeitsweisen bieten hier ein großes Potenzial.

## 5. Abschluss

Lernen über Diskriminierung, Hass und Gewalt findet grundsätzlich in „verletzten Räumen" (Krieg 2020, 230f.) statt, in denen Menschen durch Antisemitismus, Rassismus oder beide und andere Gewaltformen vielfach transgenerationell verletzt sind und beständig angegriffen werden. Zumal nach dem 7. Oktober 2023 gleichen Lernräume manchmal Notaufnahmen mit vielen Verwundeten und akuten Bedürfnissen gleichzeitig. Die hier nach- und nebeneinander angeführten und um Vieles zu ergänzenden Hintergründe oder Verletzungen sind gleichzeitig wirksam, und die Konfliktivität ergibt sich daraus, dass wenige der Beteiligten die damit verbundenen Ambiguitäten und Ambivalenzen aushalten wollen oder können, ihre Solidarität und Loyalität vereinseitigen und vielfach die jeweils andere Seite von sich abspalten. Eine Härte gegen sich selbst, die bei anderen weitere Schmerzen erzeugt. Die verletzten Lernräume sind zugleich hierarchisch strukturiert und in gesellschaftlichen und globalen Hierarchien situiert, ein Komplex, der oft zu einfach binär in oben/unten bzw. *weiß*-deutsch/of Color aufgelöst wird. Die hier betrachteten drei Monate zeigen, dass auch die in Auseinandersetzung, Selbstreflexion, Ambiguitätstoleranz und Beziehungsarbeit qualifizierten pädagogischen Professionellen vielfach an Grenzen gerieten, die vielen Gleichzeitigkeiten im Blick zu behalten. Die Anforderungen an eine sowohl rassismus- als auch antisemitismuskritische Bildung gerade auch im Kontext des so genannten Nahostkonflikts (vgl. Fava 2023) sind enorm gestiegen, Einschränkungen und Vereinseitigungen sind jedoch keine Option.

## Literatur

Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.)(2021): 7 Punkte gegen Antisemitismus. Ein Faltblatt für die Jugendarbeit. Online unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/7-punkte-gegen-antisemitismus-ein-faltblatt-fuer-die-jugendarbeit/, letzter Zugriff 23.04.2024.

Die Berliner Bildungszeitung bbz (2024): Ausgabe Januar/Februar 2024. Online unter: https://www.gew-berlin.de/zeitschrift-bbz/bbz-ausgabe-1-2-2024, letzter Zugriff 23.04.2024.

Fava, Rosa (2023): Interaktionen von Antisemitismus und Rassismus. Perspektiven aus der Bildungsarbeit. In: Richter, Salomé et al. (Hrsg.): Antisemitismus in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme. Opladen, S. 129–146.

Freise, Josef (2023): Menschenrechtsorientierte Solidaritätsarbeit zu Palästina und die Frage des Antisemitismus. In: Migration und Soziale Arbeit, 1/2023, S. 45–53.

Krieg, Deborah (2020): Bildungsarbeit gegen Antisemitismus – Perspektiven für die Praxis. In: Zentralrat der Juden in Deutschland (Hrsg.): „Du Jude". Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen. Berlin, S. 226–233.

Mendes, Philip (2023): Empowering the lived experience voices of Arabs but not Jews: The attempted subversion of universal social work values by the extremist Boycott, Divestement and Sanctions (BDS) movement. In: Migration und Soziale Arbeit, 1/2023, S. 35–44.

Müller, Jochen (2013): Zwischen Berlin und Beirut – Antisemitismus bei Jugendlichen arabischer, türkischer und/oder muslimischer Herkunft. Wiederveröffentlicht 2023 unter: https://www.ufuq.de/aktuelles/antisemitismus-2/, letzter Zugriff 08.07.2024.

Radvan, Heike (2017): Die Bedeutung von Kommunikation im Umgang mit Antisemitismus am Beispiel der offenen Jugendarbeit. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main, S. 43–58.

Seckinger, Mike et al. (2016): Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit: Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim.

# Der Nahostkonflikt als Identitätskonflikt – Möglichkeiten und Grenzen eines Konzeptwechsels im politischen Unterricht

Michael Sauer

*Abstract: Schüler*innen sehen sich mit dem Thema Nahostkonflikt mit ihren individuellen und kollektiven Identitäten oftmals stark verbunden. Dies zeigt sich in Emotionen, Haltungen, Äußerungen und anderen Handlungen. Die Aufgabe, diesen komplexen Konflikt im Unterricht zu behandeln und damit nicht nur einen Beitrag zum Konfliktverständnis, sondern auch zur Prävention von israelbezogenem Antisemitismus zu leisten, muss deshalb bei dieser Verbundenheit mit dem Thema ansetzen. Nur auf der Basis von Vertrauen im Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis können vorhandene Präkonzepte positiv und nachhaltig weiterentwickelt (Conceptual-Change) sowie israelbezogener Antisemitismus als Differenzkonstruktion bearbeitet werden.*

## 1. Einleitung

Die Situation auf deutschen Straßen und in deutschen Schulen und Klassenzimmern nach dem terroristischen Anschlag der Hamas auf die israelische Zivilbevölkerung am 7. Oktober 2023 und der militärischen Reaktion in Gaza haben uns wieder einmal vor Augen geführt, dass dieser uralte Konflikt nicht nur in der Region selbst ausgetragen wird, sondern auch in Deutschland eine „Projektionsfläche" (Niehoff 2017, 87) bildet. Das liegt darin begründet, dass der Konflikt in einer Region stattfindet, welche mit uns durch die Geschichte, Religion, Kultur, Migration, kollektive Erinnerungen und auch mediale Berichterstattung so eng verbunden ist. Der Nahostkonflikt kann damit zum Identitätskonflikt auch hier werden, weil die Zugehörigkeit und Verbundenheit mit Konfliktparteien in der Region durch Konstruktionen gemeinsamer Geschichte, Erfahrungen oder anderer kollektiver Eigenschaften und Perspektiven dazu führt, dass sich Teile der Gesellschaft in Deutschland selbst als (Vertreter*innen einer) Konfliktpartei ansehen.[1]

Insbesondere antisemitische Einstellungsmuster werden auf dieser Projektionsfläche des Nahostkonflikts sichtbar. Der politischen Bildung wird dabei

1 Diese Beobachtung wird immer wieder von Lehrkräften geäußert, siehe zum Beispiel bei Schmedding (2023).

regelmäßig die Funktion zugesprochen, Antisemitismus präventiv, aber auch reaktiv zu bearbeiten. In diesem Beitrag soll gezeigt werden, dass eine zu starke Fokussierung auf rein kognitive Zugänge für die ohnehin schwierige Aufgabe nicht förderlich ist, sondern dass Vertrauen im Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis die entscheidende Kategorie darstellt. Identitätskonflikte lassen sich nicht einfach dadurch unterrichten, dass die Schüler*innen mehr *wissen*. Es muss vielmehr darum gehen, Überlegungen und Erkenntnisse der Lernpsychologie zu nutzen, um bei Schüler*innen durch geeignete didaktische und methodische Arrangements mittel- und langfristig eine Konzeptveränderung befördern zu können. Der Beitrag argumentiert, dass Unterricht zum Nahostkonflikt mit dem Ziel der Konzeptveränderung sich kognitiv auf Differenzierung, Aufzeigen von Komplexität, Herstellen von Perspektivität, Fokussierung auf die universellen Menschenrechte und auf das Auflösen von „Wir-gegen-Die"-Differenzkonstruktionen ausrichten muss. Gleichzeitig bedarf es einer vertrauensvollen Lernumgebung, in der Konzeptveränderungen nicht zum Verlust der sozialen Sicherheit führen, welche durch Zugehörigkeit zu einer kollektiven Identität gewährleistet wird.

## 2. Identitätsbildung – Der Nahostkonflikt als Identitätskonflikt

Die unterrichtliche Behandlung des Themas Nahostkonflikt weist eine Besonderheit auf, die sie von vielen anderen unterscheidet. Denn es geht für viele Schüler*innen – aber auch für Lehrkräfte – nicht nur um die Analyse und Beurteilung eines Konfliktes, der mehr als 3000 Kilometer von Deutschland entfernt ausgetragen wird. Es geht vielmehr auch um die Frage der Verortung des eigenen Ichs in einer sozialen Welt (Keupp 2014, 167) und damit um subjektive und kollektive Identitäten. Dabei können Differenzkonstruktionen von Identität zu Konflikten führen, die sich in verschiedenen Handlungen (zum Beispiel verbale und physische Aggression, antisemitische Einstellungen, aber auch Rückzug aus dem Unterricht) bei den Beteiligten äußern.

Der Unterricht in der Schule findet bei den Jugendlichen in einer wichtigen Phase der Identitätsentwicklung statt. „*Identitätsentwicklung* bedeutet, herauszufinden, wer man ist und wer man sein kann, was man tun und was man glauben will […]" (Kuhn 2014, 463). Der Prozess ist gekennzeichnet durch das Heraustreten aus dem Kreis der Familie und der Verortung des Individuums in der Gesellschaft. Die Antwort auf die Frage „Wer bin ich in der Gesellschaft" muss dabei kohärent und verlässlich sein, um dem Individuum genügend Sicherheit zu bieten. Die wichtigsten Instanzen auf dem Weg der Identitätsbildung sind neben der Prägung durch die Familie vor allem die Peers, die Schule und – immer wichtiger werdend – die digitalen Medien (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2022, 58f.). Familie und Peers sind für Jugendliche

bedeutende Gesprächspartner*innen und besitzen teilweise auch Vorbildfunktion. Sie beeinflussen Einstellungen, Meinungen und Verhalten, und das stärker als die Schule, weil diese mit einem „tradierten Herrschafts- und Gültigkeitsanspruch" (Hehmsoth 2021, 148) ausgestattet ist, weniger emotionalen Halt bietet und das Zugehörigkeitsgefühl als komplette Institution erschwert.

Digitale Medien – insbesondere soziale Netzwerke – haben eine steigende Bedeutung in der Identitätsentwicklung. Jugendliche verbringen einen großen Teil des Tages mit diesen Medien und erhalten neben Unterhaltungsangeboten und Kommunikationsmöglichkeiten auch eine Vielzahl an Identitätsrepräsentationen, in denen Blogger*innen, Influencer*innen etc. als Vorbilder fungieren, die – mit großem Vertrauen ausgestattet – Lebensorientierung bieten können. Entscheidend ist dabei, dass die Jugendlichen die digitale Welt als Realwelt verstehen (vgl. Mendl/Sitzberger/Lamberty 2020, 149ff.). TikTok, Instagram und Youtube stellen für viele *die* zentrale Nachrichtenquelle dar (vgl. Wunderlich/Hölig 2023, 5ff.). Sie können mit diesen Medien auf politikbezogene Inhalte zugreifen, die für sie einen persönlichen Bezug aufweisen und die eigene Person und Identität (Religion, Herkunft, Interessen) betreffen und auch emotional beeinflussen. Dieser Prozess ist durch die Wirkmächtigkeit von Algorithmen kein nur aktiver Prozess, sondern führt mit zunehmender Verweildauer in sozialen Medien zu fremd kuratiertem Konsum von Konzeptangeboten.

Neben der individuellen Identität der Beteiligten (Lehrkräfte und Schüler*innen) spielen beim Nahostkonflikt vor allem die kollektiven Identitäten eine Rolle. Dabei geht es um reale aber auch um konstruierte, das heißt „geglaubte Gemeinsamkeiten" (Bein 2023, 40). Kollektive können durch diese Gemeinsamkeiten, aber auch durch externe Ereignisse bedingt, selbst eine bestimmte Identität herausbilden. Mit dieser Identität ist dann oftmals ein Wir-Gefühl verbunden, das auf ähnlichen Werten, auf Transzendierungen und vor allem auf der Betonung einer gemeinsamen Geschichte und der Erzählung (Narrativ) einer gemeinsamen historischen Erfahrung oder Kultur beruht. Diese Narration betont die Gemeinsamkeit und Besonderheit des Kollektivs und schafft eine positive Affirmation (Sicherheit und Vertrauen) durch gegenseitige Anerkennung seiner Mitglieder. Sie sorgt aber auch für die Abgrenzung von Nichtmitgliedern. Deshalb kann der Nahostkonflikt zum Identitätskonflikt für die Beteiligten in der Schule werden, wenn sich die individuelle oder die kollektive Identität auf die Gemeinschaft mit einem Konfliktakteur – Israelis oder Palästinenser*innen – bezieht. Dies ist vielfach festzustellen bei Schüler*innen mit muslimisch-arabischem Migrationshintergrund, die sich in diesem Konflikt deshalb mehrheitlich auf der Seite der Palästinenser*innen sehen, weil sie den Konflikt auf *alle* Muslime bzw. *alle* Araber*innen beziehen. Sie konstruieren sich selbst zur Konfliktpartei in Deutschland bzw. ihres/ihrer Vertreter*in. Der Antisemitismus – nicht nur bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund – ist somit

vor allem als Differenzkonstruktion (vgl. Messerschmidt 2014, 41) zu verstehen, in dem Jüdinnen und Juden als klar vom *Wir* zu unterscheidende homogene Gruppe angesehen werden (vgl. Holz/Haury 2023, 11ff. sowie Haury i. d. B.). Dieses negativ als Judenhass konstruierte Gegenbild wird auf den Staat Israel übertragen, in dem nicht konkrete individuelle politische Akteure für bestimmte politische Handlungen verantwortlich sind, sondern die kollektive Verantwortung für die israelische Politik bei „den Juden" und überhaupt der Existenz des Staates Israels verortet wird. Der israelbezogene Antisemitismus hat in dieser kollektiven Identität auch die Funktion, Deutungen und Schuldzuschreibungen für eigene Probleme und eigene Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen in der Migrationsgesellschaft zu benennen (vgl. Messerschmidt 2014, 42ff.). Er dient auch als Antiposition zur Erinnerungskultur der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Er verbindet positive Affirmationen in Bezug auf Herkunft, Religion, soziale Stellung und Ohnmachtsgefühle mit klaren Zuschreibungen von Täter-Opfer, Recht-Unrecht und Schuld-Unschuld.[2]

## 3. Vertrauen als notwendige Bedingung für eine Konzeptveränderung

Es scheint sinnvoll zu sein, bei der Thematisierung des Nahostkonfliktes und der Arbeit gegen israelbezogenen Antisemitismus über den Tellerrand der eigenen Bezugsdisziplinen, der Politikdidaktik und der Politikwissenschaft, hinauszublicken und Erkenntnisse aus der Lern- und Kognitionspsychologie, aber auch anderer Fachdidaktiken zu berücksichtigen. Dabei muss beachtet werden, dass für gleiche oder ähnliche inhaltliche Konzepte jeweils unterschiedliche Begrifflichkeiten ihre Verwendung finden. Auch wenn es durchaus im Detail Unterschiede zwischen diesen Zugängen und Begrifflichkeiten gibt, so können diese doch in einer pragmatischen und zielorientierten Betrachtung zusammengeführt werden, um daraus sehr wirkungsvolle didaktisch-methodische Konzepte abzuleiten.

Den individuellen und kollektiven Identitäten liegen politische Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen[3] zugrunde, welche im Laufe der Zeit durch die Bewertung von Personen, Objekten oder Sachverhalten erworben werden (vgl. Landwehr 2017, 49ff.). Neues Wissen und neue Erfahrungen werden vor allem durch die Brille der bereits vorhandenen wahrgenommen, was die Veränderung dieser Grunddispositionen im Lernprozess erschwert. Insbesondere starke Einstellungen zeichnen sich durch eine hohe interne Konsistenz,

2 Sehr ausführlich finden sich die jeweiligen Bezüge zur Identität bei Hößl (2022, 193ff.).

3 Zur Unterscheidung und Abgrenzung dieser Begriffe und Konzepte vgl. ausführlich Landwehr (2017, 49ff.).

Stabilität und Beständigkeit aus und sind somit sehr resistent gegen Änderungen.

In der Kognitions- und Sozialpsychologie wird zwischen kognitiven, emotionalen (affektiven), evaluativen und verhaltensbezogenen Komponenten unterschieden (ebd., 51). Eine reine Fokussierung auf kognitive Impulse bei der Veränderung von Einstellungen erscheint deshalb kaum sinnvoll.

Der Begriff der Einstellungen lässt sich inhaltlich gut mit dem in der Fachdidaktik schon etablierten Begriff des Konzepts verbinden. Konzepte sind Vorstellungen von der Lebenswelt, also subjektive Theorien des Individuums, die durch Komplexitätsreduktion und Strukturierung Orientierung, Stabilisierung und Interaktionssicherheit bieten (vgl. Fridrich 2010, 306, 308). Auch *Identität* lässt sich mit den Begriffen *Einstellung* und *Konzept* verbinden, weil Identität selbstverständlich Konzepte über das „Ich in der sozialen Welt" beinhaltet und auf erworbenen Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen beruht.

In der Thematisierung des Nahostkonflikts und der Bearbeitung von Antisemitismus geht es darum, die bei den Schüler*innen vorhandenen und im Sozialisationsprozess erworbenen Präkonzepte, welche die individuelle und kollektive Identität beeinflussen, positiv weiter zu entwickeln. Während sich die naturwissenschaftliche Didaktik schon länger mit Möglichkeiten eines Conceptual-Change beschäftigt, ist dies im Bereich der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer viel seltener anzutreffen.

Fridrich (2010) sowie Gropengießer und Marohn (2018) haben hierzu Überlegungen und Vorschläge eingebracht. Diesen liegt die Annahme zugrunde, dass Konzepte verändert, umstrukturiert und erweitert werden können, da diese aktiv im Laufe des Lebens erworben wurden. Ausgangspunkt ist die klassische Theorie des Conceptual-Change, die 1982 von Posner et al. entwickelt wurde, die aber aufgrund der Fokussierung auf kognitive Aspekte viel Kritik erfahren hat und weiterentwickelt wurde. Im Kern geht es in dieser klassischen Theorie darum, die Lernenden mit Situationen zu konfrontieren, bei denen ihre vorhandenen Präkonzepte nicht mehr genügend „Erklärkraft" besitzen. Im Zuge des Lernprozesses werden neue, erweiterte oder veränderte Konzepte eingeführt, die dann auf die vorher nicht mehr erklärbaren Situationen angewendet werden können und dort tragfähiger sind. Allerdings vernachlässigt der klassische Ansatz von Posner die motivationalen und affektiven Aspekte im Lernprozess. So lässt sich beobachten, dass Lernende neue Sachverhalte, die nicht zu ihren Präkonzepten passen, oftmals ignorieren oder für ungültig erklären. Dies geschieht umso stärker, je wichtiger das Präkonzept für das Individuum ist (vgl. Fridrich 2010, 314).

Dies angewendet auf den Nahostkonflikt und die Bearbeitung von israelbezogenem Antisemitismus erklärt jetzt die eigentliche Herausforderung, vor der Lehrende stehen. Werden Schüler*innen im Unterricht mit Ereignissen,

Perspektiven und Narrativen konfrontiert, die nicht zu ihrem Präkonzept passen und auch noch einen elementaren Teil der eigenen Identität betreffen, so ist eine Veränderung des Konzepts erheblich erschwert. Die Informationen können ignoriert, geleugnet oder verzerrt werden, so dass die individuelle Identität mit ihren zugrunde liegenden Konzepten nicht brüchig wird. Dies dient dazu, – nachvollziehbar – negative Folgen für die individuelle Identität in einem Kollektiv zu vermeiden.

Das kann am konkreten Beispiel verdeutlicht werden: Ein*e Schüler*in äußert sich im Unterricht antisemitisch, indem er*sie das Existenzrechts des Staates Israel leugnet. Seine*ihre bisherige Überzeugung war, dass „die Juden den Arabern" das Land gestohlen hätten. Im Unterricht erfährt er*sie nun, dass Jüdinnen und Juden schon in der Antike in der Region lebten, von dort nach dem Brand des zweiten Tempels 70 n. Chr. in die Diaspora flüchteten und vertrieben wurden und erst im Anschluss daran eine arabische Eroberung des Gebiets und kulturelle Arabisierung der Mehrheitsbevölkerung stattfand (vgl. Sauer 2023, 14). Mit dieser Information trägt das Präkonzept des Landraubes nicht mehr. Ob der*die Schüler*in diese Information allerdings übernimmt und sein/ihr Konzept sukzessive verändert, hängt von zwei Aspekten ab:

1) **Wie gut ist das Vertrauen in die Lehrkraft?**
   Vertrauen zwischen Lehrkraft und den Lernenden stellt eine grundlegende Voraussetzung für gelingende Lernprozesse dar. Vertrauen fungiert dabei als „eine Art Wahrnehmungsfilter" (Schweer 2017, 524). Die Bedeutung von Vertrauen in Lernprozessen gilt besonders in geisteswissenschaftlichen Fächern, in denen es darum geht, nicht nur Fakten lernen und anwenden zu können, sondern die Lernenden zur eigenen Positionierung unter Relevanz- und Wertgesichtspunkten aufgefordert werden (vgl. Christophe 2020, 164). Vertrauen bezeichnet dabei die Erwartung, sich auf jemand oder etwas verlassen zu können (vgl. Cocard 2018, 107). Ob eine andere Person als vertrauenswürdig betrachtet wird, hängt davon ab, ob deren Handlungen oder Aussagen als vorteilhaft oder zumindest nicht negativ für die eigene Person eingeschätzt werden. Bei Lehrkräften gilt, dass mehrere Aspekte der Vertrauensgewinnung schwierig erscheinen. Zum einen die begrenzte zeitliche Dauer. Vertrauen aufzubauen, braucht Zeit. Hier haben die Familie und auch die Peers klare Vorteile. Auch handelt es sich nicht um eine Beziehung, die auf Freiwilligkeit und gleichmäßiger Machtverteilung und damit auf angemessener Reziprozität basiert. So ist es nicht verwunderlich, dass die Chancen zum Vertrauensaufbau in empirischen Studien für Lehrkräfte geringer eingeschätzt werden als bei Personen aus dem engeren sozialen Nahraum der Schüler*innen (vgl. Schweer 2017, 533). Als vertrauensförderlich werden von Schüler*innen allgemein Unterstützung, Zugänglichkeit, Respekt

und Aufrichtigkeit genannt, verbunden damit, als Person akzeptiert und ernst genommen zu werden.

In obigem Beispiel hängt es also davon ab, inwiefern der Lehrkraft vertraut wird. Nur das Vertrauen zur Person der Lehrkraft generiert die Möglichkeit, dass Informationen konzeptverändernd wirken. Das Vertrauen zur Lehrkraft konkurriert aber mit dem Vertrauen in Familie, Peers und gegenüber den sozialen Medien.

**2) Welche Folgen für die kollektive Identität werden erwartet?**

Die Theorie des Conceptual-Change beinhaltet auch eine soziale Komponente. Es geht nicht nur darum, dass durch Lernprozesse veränderte Konzepte für den individuellen Lernenden eine größere Erklärkraft besitzen, sondern sie müssen auch sozial anschlussfähig sein und dürfen die soziale Identität und Stellung nicht gefährden. Dies bedeutet: Selbst wenn der*die Schüler*in im oben genannten Beispiel die Information so verarbeitet, dass eine Konzeptveränderung resultiert, dann heißt das nicht, dass gegenüber der Familie, den Peers oder in den sozialen Medien eine Veränderung von Äußerungen und Handlungen folgt. Eine solche Veränderung könnte zum Ausschluss aus der sozialen Umgebung führen, welche für den Jugendlichen Teil der kollektiven Identität ist und soziale Sicherheit bietet. Eine wirksame Konzeptveränderung findet also nur statt, wenn die Schüler*innen so gestärkt werden, dass sie auch in ihrem sozialen Nahraum die neuen Einstellungen und Überzeugungen vertreten können. Dies ist allerdings von der Schule nur begrenzt leistbar. Es kann methodisch gefördert werden, indem die Konzeptveränderung in Lerngruppen bereits als gemeinsame Schüler*innenaktivität ausgestaltet werden. Es geht dann im Unterricht darum, sich gemeinsam vorhandene Präkonzepte bewusst zu machen, sich mit divergierenden Standpunkten in der Gruppe dialogisch und kooperativ auseinanderzusetzen um eine gemeinsame Bewältigung der Situation zu erreichen (vgl. Gropengießer/Marohn 2018, 60). Dies dient dazu, dass einzelne Schüler*innen nicht beschämt werden durch ihre Position, sondern die Lerngruppe die Veränderung sozial bestärkt.

Der Prozess der Konzeptveränderung auf der Grundlage von Vertrauen und Vermeidung von sozialem Misserfolg verläuft allerdings individuell mit unterschiedlichem Ausgang, mit gelingenden, aber auch mit nichtgelingenden Beispielen.

## 4. Unterrichtliche Ansätze für die Anbahnung eines Konzeptwechsels beim Nahostkonflikt

Was bedeuten diese Erkenntnisse nun für die Thematisierung des Nahostkonflikts im Unterricht und für die Bearbeitung von israelbezogenem Antisemitismus?

*Fachwissenschaftlich* betrachtet, ist der Nahostkonflikt ein mehrdimensionaler Konflikt: In ihm streiten zwei Nationalbewegungen (ethno-nationale Dimension) um Ansprüche auf ein und dasselbe Territorium (territoriale Dimension). Da diesem Territorium von Akteuren auf beiden Seiten eine religiöse Bedeutung zugeschrieben wird, handelt es sich für diese Akteure auch um einen religiösen Konflikt (Asseburg/Busse 2021, 10f.). Die Konfliktakteure beziehen sich in der Legitimierung ihrer Ansprüche auf Ereignisse in der Vergangenheit. Dieser Ereignisse wird unterschiedlich gedacht. Es entstehen dabei für jede Seite differenziert Narrative, aus denen sich die jeweiligen Handlungslogiken und Identitäten ableiten. Dies bedeutet für den Unterricht, dass sich aktuelle Ereignisse nur verstehen und einordnen lassen, wenn die Narrative und kollektiven Identitäten der beiden Konfliktakteure, welche sich im Laufe der Konfliktgeschichte herausgebildet haben, verdeutlicht und deren heutige Handlungslogiken daraus abgeleitet werden. Eine Unterrichtsreihe orientiert sich also daran, den Konflikt ausgehend von der Aktualität genetisch-chronologisch darzustellen.[4]

Viele Reisen in die Region und Gespräche mit Personen auf israelischer und palästinensischer Seite haben gezeigt, dass es bei den in Erinnerungen besonders präsenten Ereignissen der Vergangenheit neben der Vorgeschichte vor allem um 1948 (Unabhängigkeitskrieg vs. Nakba), 1967 (Sechs-Tage-Krieg vs. Naksa), 1973 (Jom-Kippur-Krieg vs. Oktober-/Ramadan-Krieg), die erste und zweite Intifada sowie das Scheitern des Oslo-Friedensprozesses geht (vgl. Sauer 2023, 22ff.). Anhand der zentralen Spannungsfelder – Mehrheit vs. Minderheit, Sicherheit vs. Unsicherheit, Macht vs. Ohnmacht und Aktion vs. Reaktion – können so aus der Sicht beider Konfliktgesellschaften die Strukturen des Konflikts hinsichtlich Kontinuitäten und Veränderungen aufgezeigt werden.

Der Unterricht zum Nahostkonflikt muss auf den Eckpunkten des Beutelsbacher Konsenses basieren, um Schüler*innen eine eigenständige und rationale Urteilsbildung zu ermöglichen. Dies schreibt ein KMK-Beschluss i. d. F. von 2018 ausdrücklich vor. Das Prinzip der Kontroversität, das im Beutelsbacher Konsens niedergelegt ist, bedeutet die prinzipielle unterrichtliche Akzeptanz der oben genannten zwei Seiten im Konflikt: einer israelischen und einer palästinensischen. Damit *muss* zu jeder Position eine Gegenposition und ein Gegennarrativ

4 Vgl. entsprechende Unterrichtsverläufe mit Materialien und Arbeitsaufträgen bei Sauer (2023) und Sauer/Hagemann (2018).

dargestellt werden. Allerdings begrenzt der KMK-Beschluss auch die Kontroversität für diejenigen Fälle, in denen Äußerungen oder Handlungen nicht mehr von den universellen Menschenrechten gedeckt sind. Dies ist beim Nahostkonflikt immer dann gegeben, wenn Äußerungen (oder Handlungen) antisemitisch oder (antimuslimisch)-rassistisch sind. Dann muss die Lehrkraft einschreiten und die Äußerung oder Handlung als nicht zulässig und nicht kontrovers benennen. Das bedeutet beispielsweise, dass eine Rechtfertigung des terroristischen Angriffs der Hamas auf die israelische Zivilbevölkerung am 7. Oktober 2023 nicht den Anschein einer kontroversen Position erwecken darf. Welche weiteren Handlungsschritte sich daraus ergeben, hängt vom jeweiligen Einzelfall ab.

*Pädagogisch* betrachtet, beginnt die Unterrichtsreihe mit den Präkonzepten, Fragen, Wünschen, Ängsten, Sorgen und Einstellungen der Schüler*innen zum Konflikt. Dieser Ansatz folgt der Methode der Konfliktpädagogik (vgl. Bildungsstätte Anne Frank 2013, 21ff.). Methodisch kann der Einstieg ins Thema sowohl ohne Materialien, nur über das Gespräch, erfolgen, aber auch durch von den Schüler*innen selbst mitgebrachte Materialien (Bilder, Videos etc.) gestützt und eingeleitet werden. Es geht darum, in einer Anfangsphase zu ergründen, welche Standpunkte, Haltungen und Emotionen die Schüler*innen in den Unterricht als Präkonzepte mitbringen. Die Lehrkraft befindet sich in dieser Phase in einer Fragehaltung. Unbedingt vermieden werden muss hier, die Jugendlichen hinsichtlich ihrer Äußerungen, Fragen, mitgebrachten Materialien etc. zu verurteilen oder einzuschränken. Nur wenn zu Beginn für die Schüler*innen die Möglichkeit besteht, sich frei mitzuteilen, dann können in den folgenden Unterrichtseinheiten die vorhandenen Präkonzepte auch bearbeitet werden. Der Klassenraum ist ein geschützter Ort, in dem die Jugendlichen durchaus Dinge sagen können, die in einer Öffentlichkeit problematisch wären. Eine solche Unterrichtsatmosphäre schafft auch Vertrauen. Zu beachten ist hierbei, dass es trotzdem Vereinbarungen geben sollte, die sich auf einen friedlichen und konstruktiven Dialog beziehen, zum Beispiel als Gesprächs- und/oder Verhaltensregeln. So ist dann direkt einzuschreiten, wenn Personen im Raum sich aufgrund von Äußerungen verletzt fühlen könnten. Es gilt hierbei der absolute Opferschutz (vgl. Kaletsch/Glittenberg 2021, 9ff.). Eine Fixierung in der Situation auf den/die Täter*in(nen) ist problematisch, weil sich damit ein Resonanzraum herstellt, welcher zur Aufwertung der Äußerung und der Rolle des/der Täter*in(nen) führen kann (vgl. Foiztik/Holland-Cunz/Riecke 2019, 66), in dem aber die Perspektive und die Emotionen des Opfers vernachlässigt werden. Die Lehrkraft signalisiert in dieser Phase durch Ansprache und Haltung, dass jede Person im Raum – einstellungsunabhängig – gleichermaßen anerkannt wird. Das bedeutet aber nicht, dass jede Äußerung als kontrovers und gleichwertig hinzunehmen ist. Die Sprache und Haltung der Annahme sorgen dafür, dass die

Jugendlichen sich mit ihrer mitgebrachten individuellen und kollektiven Identität akzeptiert fühlen können (ebd., 36).

Es ist sinnvoll, dass die Lehrkraft beim Nahostkonflikt sowohl ihre eigene Position klar macht, aber auch immer wieder durch Hinweise, Impulse, Materialien, Einschätzungen aufzeigt, dass auch andere als die eigene Position im Klassenraum erwünscht und zulässig sind. Diese Transparenz verschafft den Schüler*innen Klarheit, schafft Vertrauen, insbesondere, weil Lehrkräfte als „Repräsentant in einer Institution der Mehrheitsgesellschaft" (ebd., 41) angesehen werden und die Jugendlichen oftmals in den Unterricht eigene Diskriminierungserfahrungen mitbringen.

Ausgehend von den Fragen und Äußerungen der Jugendlichen in der Anfangsphase der Unterrichtsreihe müssen in den weiteren Stunden auf der Basis von Vertrauen wesentliche Inhalte zum Konfliktverständnis (Chronologie, wichtige Ereignisse, Konfliktstruktur, Differenzierung der Konfliktakteure etc.) thematisiert werden. Das dient dazu, die Multiperspektivität und Komplexität des Konflikts zu verdeutlichen. Diese Inhalte haben aber auch die Funktion, die oftmals einseitig und verzerrend vorhandenen Informationen, an welche die Schüler*innen durch Familie, Peers oder digitale Medien gelangt sind, zu erweitern und/oder zu korrigieren.

Lernpsychologisch geht es darum, durch eine Vielzahl an Beispielen den Schüler*innen klarzumachen, an welchen Stellen ihre Präkonzepte nicht genügend Erklärkraft besitzen (kognitive Dissonanz). Nur durch eine Vielzahl von Beispielen und durch Wiederholung dieses Vorgangs können so mit der Zeit die Konzepte neu konstruiert werden.

Der Erfolg bei der Prävention von israelbezogenem Antisemitismus hängt davon ab, wie gefestigt und wichtig die Präkonzepte für die jeweiligen Schüler*innen sind (*weight* und *value*). Eine Veränderung der Präkonzepte stellt immer eine Gefahr für die soziale Identität dar. Auch die Frage, ob es sich um eine oder mehrere gleichgesinnte Personen in der Lerngruppe handelt[5] und ob und wie diese Einstellungen im sozialen Nahraum der Jugendlichen Resonanz finden, entscheidet über die Wirksamkeit der Unterrichtsintervention. Wirklich langfristig erfolgreich ist ein solcher Konzeptwechsel mit einer Abkehr von antisemitischen Einstellungsmustern nur, wenn mit der Neukonstruktion der Konzepte im sozialen Nahraum der Schüler*innen ein anderer – positiver -Resonanzraum entsteht, der für das veränderte Konzept die gleiche soziale Si-

5 Es scheint schwieriger zu sein, eine Gruppe gleichgesinnter Schüler*innen zu einer Konzeptveränderung zu bewegen, weil die Beharrungskräfte sozial verstärkt werden. Sollte eine solche Konzeptveränderung aber gelingen, so ist diese langfristig stabiler, weil damit soziale Sicherheit für das Individuum in der Gruppe gewährleistet wird.

cherheit bietet und bei dem Identitätsveränderungen nicht soziale Unsicherheit bedeuten.

## 5. Zusammenfassende Prinzipien und Empfehlungen

Worauf sollte nun bei der unterrichtlichen Behandlung des Nahostkonfliktes besonders geachtet werden, um nachhaltig die Grenzen der Erklärkraft vorhandener Präkonzepte zu verdeutlichen und eine positive Veränderung der Konzepte zu erreichen? Die zentralen Aspekte zur Behandlung des Nahostkonflikts im Unterricht werden im Folgen kurz erläutert:

1) **Differenzierung (vgl. Messerschmidt 2014, 43)**
   Die Schüler*innen bringen oft Präkonzepte mit in den Unterricht, welche die Konfliktakteure als homogen beschreiben. Eine Differenzierung der jeweiligen Konfliktgesellschaften bei der Thematisierung des Nahostkonflikts bringt für sie dann die Erkenntnis, dass diese Präkonzepte nicht mehr genügend Erklärkraft besitzen.

   Es empfiehlt sich deshalb, die jeweiligen Konfliktgesellschaften mit ihren innergesellschaftlichen Konflikten und Divergenzen darzustellen. Auf der sprachlichen Ebene sollten Beschreibungen wie „die Israelis“ oder „die Palästinenser*innen“ vermieden und eine präzisere Zuschreibung der gemeinten Akteure eingefordert werden.

2) **Multiperspektivität**
   Eine Unterrichtsreihe zum Nahostkonflikt sollte immer darauf angelegt sein, die eigene Position zu hinterfragen, indem die Lernenden den Konflikt aus Sicht beider Konfliktakteure wahrnehmen. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, die Schüler*innen selbst in die Rolle einer Konfliktpartei zu versetzen, um daraus Handlungslogiken der Akteure nachzuvollziehen. So waren in meinem Unterricht im Dezember 2023 fast alle Schüler*innen eines Oberstufenkurses in einer Einstiegsphase für eine Beendigung des israelischen Militäreinsatzes in Gaza. In einer Simulation, in der die Schüler*innen als Mitglieder des israelischen Sicherheitskabinetts fungieren sollten, war kaum noch ein*e Schüler*in für die Beendigung, weil die Frage der Sicherheit der eigenen israelischen Bevölkerung völlig anders eingeschätzt wurde. Dies machte den Schüler*innen klar, dass die Beurteilung von Situationen und Handlungen im Konflikt sehr stark von der jeweiligen Perspektive abhängt.

   Allerdings gelangt Perspektivität schnell an Grenzen. So ist es den meisten kaum möglich, sich in die Lebenswelt von unter Besatzung lebenden Palästinenser*innen einzufühlen. Auch die Erfahrungen von Israelis bleibt den Schüler*innen weitgehend fern, weil sie im Klassenraum keine Sicherheits-

bedrohung vorfinden, nicht die Sozialisation vor Ort erfahren haben und einfach nicht in der Region selbst groß geworden sind und dort leben.

Die oftmals geforderte Empathie ist möglicherweise deshalb auch Utopie. Es geht vielmehr darum, Verständnis für unterschiedliche Erfahrungen und Blickwinkel zu fördern (ufuq.de 2023, 7).

**3) Komplexität**

Die Komplexität des Konflikts wird oftmals als Lernhemmnis beschrieben, weil sie eine kognitive Lernvertiefung erfordert und viele Schüler*innen zurücklassen kann. Allerdings spricht vieles dafür, die Komplexität im Nahostkonflikt an bestimmten Stellen im Unterricht – unabhängig von der Schulart und dem Alter – aufzuzeigen. Wenn Schüler*innen feststellen, dass „es nicht so einfach ist", dann werden einfache Erklärungen und Lösungen unpassender. Komplexität verhindert klare Täter-Opfer- und Recht-Unrecht-Zuschreibungen. Gerade die Erkenntnis, dass in diesem Konflikt in summa nicht Recht gegen Unrecht steht, sondern Ansprüche gegen Ansprüche (vgl. Böhme/Sterzing 2023, 8f.), erleichtert eine Distanzierung vom Konflikt und erschwert antisemitische Einstellungen und Äußerungen.

**4) „Wir gegen Die"-Konstruktionen auflösen (vgl. Hößl 2022, 193)**

Der Konflikt wird von einigen Konfliktakteuren so dargestellt, als wären auch die Schüler*innen im Klassenraum selbst Konfliktpartei und müssten sich in einer bestimmten Art und Weise in den Konflikt einbringen. Dies geschieht vielfach durch die Konstruktion bestimmter kollektiver Identitäten und darauf basierender griffiger Narrative (zum Beispiel „Angriff auf alle Muslime"/„gegen alle Araber") unter Nutzung klassisch antisemitischer Stereotype. Diesen Differenzkonstruktionen kann entgegengewirkt werden, wenn die Strategien der Beeinflussung offengelegt und die Informationsquellen selbst thematisiert und eingeordnet werden (Wer lässt uns den Konflikt wie erscheinen?). Das Ziel ist klarzumachen, dass die Schüler*innen im Klassenraum nicht Konfliktpartei sind und dass auch andere Personen, insbesondere Jüdinnen und Juden in Deutschland, nicht als Repräsentant*innen des Staates Israels oder in irgendeiner Form als Konfliktpartei angesehen werden dürfen.

Empfehlenswert ist methodisch, die Jugendlichen ihre Medieninhalte (TikTok- oder Instagram-Beiträge) mitbringen zu lassen und diese selbst – ohne Vorverurteilung – zum Lerngegenstand zu machen.

**5) Gegenmodell zum „Wir gegen Die" – Fokussierung auf die universellen Menschenrechte**

Beurteilungen und Äußerungen bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt sollten auf der Basis der universellen Menschenrechte getroffen werden. Die darin enthaltenen Prinzipien (Freiheit,

Sicherheit, Gleichheit vor dem Gesetz, Diskriminierungsverbot) sind für die meisten Schüler*innen als individuelle Rechte für *alle* Menschen zustimmungsfähig. Sich darauf bei der Beurteilung von kollektiven Konfliktakteuren zu einigen, kann eine konstruktive Situation bei der Bearbeitung von israelbezogenem Antisemitismus darstellen. Die Fokussierung auf die universellen Menschenrechte schafft ein verbindendes Element für die Lerngruppe, welches im Kontrast zu vielen trennenden Aspekten im Konflikt steht.

Wenn man annimmt, dass es sich beim (israelbezogenen) Antisemitismus um eine negative Feindbildkonstruktion und eine positive Selbstbildkonstruktion handelt (vgl. Holz/Haury 2023, 14ff. sowie Haury i. d. B.), die in einem Gegensatz von „Wir" gegen „Die" mündet, dann scheinen kognitiv zugängliche Argumente nur teilweise sinnvoll, um eine Identitätsveränderung anzubahnen. Vielmehr ist der Bezug auf einen integrierenden Faktor – wie zum Beispiel die universellen Menschenrechte – eine Möglichkeit, ein positives Selbstbild als Identität zu fördern. Dieses benötigt keine Differenzkonstruktion mehr, weil die Aufwertung der eigenen Identität durch Abwertung einer anderen nicht mehr so wichtig ist.

## Literatur

Asseburg, Muriel/Busse, Jan (2021): Der Nahostkonflikt. Geschichte, Positionen, Perspektiven. 4., aktualisierte Auflage. München.

Bein, Simone (2023): Identität und Demokratie. Polarisierung und Ausgleich im Spannungsfeld von Liberalismus und Republikanismus. Wiesbaden.

Bildungsstätte Anne Frank (2013): Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main. Online unter https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Publikationen/Themenhefte/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf, letzter Zugriff 23.04.2024.

Böhme, Jörn/Sterzing, Christian (2023): Kleine Geschichte des israelisch-palästinensischen Konflikts. 9., überarbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage. Frankfurt am Main.

Christophe, Barbara (2020): Vertrauen und Misstrauen im Geschichtsunterricht. Empirische Beobachtungen zu einer prekären Balance. In: Fuchs, Eckardt/Otto, Marcus (Hrsg.): In Education we trust? Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien. Göttingen, S. 163–180.

Cocard, Yves (2018): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. In: Schärer, Hans-Rudolf/Zutavern, Michael (Hrsg.): Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster, S. 107–115.

Foiztik, Andreas/Holland-Cunz, Marc/Riecke, Clara (2019): Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Weinheim.

Fridrich, Christian (2010): Alltagsvorstellungen von Schülern und Konzeptwechsel im GW -Unterricht – Begriff, Bedeutung, Forschungsschwerpunkte, Unterrichtsstrategien. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, 152. Jg. (Jahresband). Wien, S. 305–322.

Gropengießer, Harald/Marohn, Annette (2018): Schülervorstellungen und Conceptual Change. In: Dirk Krüger/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hrsg.): Theorien in der naturwissenschaftlichen Forschung. Wiesbaden, S. 49–67.

Hehmsoth, Carl (2021): Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht. Wenn Kinder nicht wollen können. Bad Heilbrunn.

Holz, Klaus/Haury, Thomas (2023): Antisemitismus gegen Israel. Bonn.

Hößl, Stefan (2022): „… denn ihr tötet meine Leute dort.". Gemeinschaftsbilder als Schlüsselkategorien antisemitischer Bildungsarbeit. In: Baier, Jakob/Grimm, Marc (Hrsg.): Antisemitismus in Jugendkulturen. Erscheinungsformen und Gegenstrategien. Frankfurt am Main, S. 192–208.

Kaletsch, Christa/Glittenberg, Manuel (2021): Antisemitismus an Schulen – erkennen und handeln. Empfehlungen für eine demokratische Schulkultur. Frankfurt am Main.

Keupp, Heiner (2014): Eigenarbeit gefordert. Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden, S. 167–188.

Kuhn, Hans Peter (2014): Politische Identitätsbildung im Jugendalter. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden, S. 461–482.

Landwehr, Barbara (2017): Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht. Eine Interventionsstudie. Wiesbaden.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022): JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf, letzter Zugriff: 23.04.2024.

Mendl, Hans/Sitzberger, Rudolf/Lamberty, Alexandra (2020): Identitätsbildung in digitalen Welten. Ein Forschungsbericht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 1/2020, S. 143–160. Online unter https://oerf-journal.eu/index.php/oerf/article/view/155/185, letzter Zugriff: 23.04.2024.

Messerschmidt, Astrid (2014): Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigem Antisemitismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 28–30/2014, S. 38–44.

Niehoff, Mirko (2017): Politische Bildung und soziale Deutungsmuster zum Nahostkonflikt. Schwalbach/Ts.

Sauer, Michael/Hagemann, Steffen (2018): Nahostkonflikt. Wochenschau-Heft Sek. II, Nr. 2118, Frankfurt/Main.

Sauer, Michael (2023): Nahostkonflikt. Politik und Wirtschaft – Themenhefte. Bamberg.

Schmedding, Nina (2023): Empathie wecken – mit Sachargumenten dringen wir nicht durch. Domradio. Online unter https://www.domradio.de/artikel/wie-die-schulen-hierzulande-den-krieg-gegen-israel-spueren, letzter Zugriff: 23.04.2024.

Schweer, Martin K. W. (2017): Vertrauen im Klassenzimmer. In: ders. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, 3. überarb. und akt. Auflage. Wiesbaden, S. 523–545.

Ufuq.de (2023): Über Israel und Palästina sprechen. Der Nahostkonflikt in der Bildungsarbeit, Arbeitshilfe. Berlin. Online unter https://www.ufuq.de/?sdm_process_download=1&download_id=32258, letzter Zugriff: 23.04.2024.

Wunderlich, Leonie/Hölig, Sascha (2023): „Verständlicher, nicht so politisch" – Einblicke in die Bedürfnisse und Nutzungspraktiken gering informationsorientierter junger Menschen. Hamburg. Online unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/90067/ssoar-2023-wunderlich_et_al-Verstandlicher_nicht_so_politisch_-.pdf, letzter Zugriff: 23.04.2024.

# Israelbezogener Antisemitismus an Haupt-/ Werkrealschulen: pädagogische Ansatzpunkte und Unterrichtsstrategien

Max Munz

*Abstract: Israelbezogener Antisemitismus ist virulent in Hauptschulen, jedoch sind Lehrer*innenhandreichungen und Unterrichtsmaterialien, die für diese Schulform geeignet sind, selten vorhanden. Dieser Beitrag greift in einer Broschüre des Landes Baden-Württemberg veröffentlichte Ansätze für die pädagogische Praxis auf und prüft deren Eignung für Haupt- und Werkrealschulen. Anschließend werden mögliche unterrichtspraktische Zugänge durch Graphic Novels und TikTok-Videos vorgestellt.*

## 1. Einleitung

Die vorliegenden Publikationen zu israelbezogenem Antisemitismus in der Schule deuten an, dass es sich hier um ein großes Problem handelt (vgl. u. a. Bernstein 2020, 2021; Salzborn 2020). In diesem Aufsatz soll sich der Thematik mit einem Blick auf Haupt- und Werkrealschulen angenähert werden. Während es zahlreiche Publikationen zu außerschulischer und gymnasialer Bildung gibt, suchen interessierte Lehrer*innen dieser Schulformen oft vergeblich nach pädagogischen Ansätzen und Unterrichtsimpulsen. In diesem Artikel soll einerseits die Situation an einer Mannheimer Werkrealschule skizziert, andererseits die Anwendbarkeit des Beitrags der politischen Bildnerin Tami Rickert, „Grundlegende praktische Ansatzpunkte für den Umgang mit Antisemitismus in der Schule“ (Rickert 2019), auf israelbezogenen Antisemitismus in Haupt- und Werkrealschulen überprüft werden. Dieser wurde der 2019 durch das Land Baden-Württemberg herausgegebenen Publikation „Wahrnehmen – Benennen – Handeln: Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen“ entnommen. Um diese theoretische durch eine fachpraktische Ebene zu ergänzen, sollen zwei thematische Zugänge vorgestellt werden, die sich in der Unterrichtspraxis bewährt haben und deren Einsatz im dritten Abschnitt reflektiert werden: Graphic Novels und Social Media Beiträge (hier exemplarisch: von der Plattform TikTok) zum Nahostkonflikt.

## 2. Ausgangslage

Israelbezogener Antisemitismus stellt derzeit wohl eine der größten Herausforderungen für die politische Bildung dar. Dieser grassiert auch in den Schulen bei Lehrkräften und Schüler*innen, wie neben Julia Bernstein in ihrer Publikation „Antisemitismus an Schulen in Deutschland" (2020) auch Marina Chernivsky und Friederike Lorenz feststellen (vgl. Chernivsky/Lorenz 2020). Derzeit artikuliert sich „Antisemitismus an Schulen wesentlich in Bezugnahmen auf Israel" (Bernstein 2020, 201). Damit unterscheidet sich die Schule nicht grundsätzlich von der Gesamtgesellschaft, in der ebenfalls unterschiedliche Gruppen israelbezogenen Antisemitismus äußern: „Ob Deutsche oder Nichtdeutsche, muslimisch, nichtreligiös oder christlich, (…) häufig finden die unterschiedlichsten Menschen über eine ablehnende Haltung zum jüdischen Staat zusammen" (Bernstein 2021, 9).

Laut Bernstein und einer Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung aus dem Jahr 2019 ist der israelbezogene Antisemitismus derzeit die dominierende Form des Antisemitismus und „findet seinen Gegenstand wesentlich am Nahostkonflikt, also daran, wie der Konflikt um den Staat Israel und die Errichtung eines palästinensischen Staates wahrgenommen und bewertet wird" (ebd., 7; vgl. Zick et al. 2019, 67). Oftmals werden im israelbezogenen Antisemitismus bekannte antisemitische Feindbilder neu interpretiert, diese jedoch im Gewand einer Kritik am israelischen Staat vorgetragen (vgl. ebd.). In dieser „scheinbaren Bewertung des Nahostkonflikts" wird die „Wahrnehmung des vergangenen und aktuellen Konfliktgeschehens" (Bernstein 2021, 24) durch Antisemitismus strukturiert, also durch eine antisemitische Brille betrachtet. Aufgrund dieser Voreinstellung kann dann der „gegen Israel und Juden gerichtete Anspruch auf einen Staat von Palästinensern, gar Terror gegen Israel und Juden, als legitim" (ebd., 24f.) erscheinen. In der Unterrichtspraxis äußert sich dies dann durch Bewertungen des Nahostkonfliktes, die antisemitische Ressentiments enthalten und diese so salonfähig machen (vgl. ebd., 9).

Die Darstellungen Julia Bernsteins entsprechen den subjektiven Erfahrungen des als Lehrkraft an einer Mannheimer Werkrealschule tätigen Autors. Diese Schulform entstand im Rahmen einer Schuljahr 2010/2011 in Kraft gesetzten Reform und fungiert als Nachfolgerin der in Baden-Württemberg faktisch abgeschafften Hauptschulen (vgl. Schmid o. J.). Sie bildet also die formal niedrigste Stufe des dreigliedrigen Schulsystems neben Realschule und dem Gymnasium. Auf dem Schulhof und in den Klassenzimmern vermengen sich hier klassische antisemitische Stereotype mit verschwörungstheoretischem und israelbezogenem Antisemitismus zu einem Klima, in dem „Du Jude" eine gängige Beleidigung und israelbezogener Antisemitismus lediglich eine Meinung zum Nahostkonflikt zu sein scheint. Bereits recht junge Schüler*innen sind überzeugt, dass „Israel

schlimmer als die Nazis" sei und behaupten, dass Israel einen palästinensischen Staat vernichtet hätte. So äußerte sich eine selbstbezeichnete palästinensische 13-jährige Schülerin im Deutschunterricht mit den Worten: „Schade, dass Hitler nicht alle Juden umgebracht hat, dann gäbe es Israel nicht mehr." Neben diesen Extrembeispielen gibt es zahlreiche weitere Schüler*innenaussagen, die von israelbezogenem Antisemitismus geprägt sind. Es scheint zudem, als gäbe es fast keine Schüler*innen, die antiisraelischen Narrativen widersprechen. Eine wie auch immer geartete *free palestine* Haltung, die in den Palästinenser*innen ein ausschließlich von Israel unterdrücktes, für Autonomie kämpfendes Volk und im israelischen Staat einen Unterdrücker sieht, scheint Konsens auf dem Schulhof zu sein. In Unterrichtsgesprächen zeigt sich diese Haltung aber selten fundiert. Stattdessen können Lehrkräfte den Eindruck bekommen, dass Schüler*innen ihre Meinungen aus einzelnen Deutschrapzeilen sowie Social-Media-Beiträgen und den dazugehörigen Kommentaren erwerben und nicht weiter hinterfragen. Schaut man genauer in dieses für Erwachsene oft dunkel bleibende Feld, verfestigt sich die Meinung, dass eine antiisraelische Haltung flächendeckend verbreitet ist. Zwar können diese Wahrnehmungen nicht verallgemeinert werden, da sich die Schüler*innenschaft der einzelnen Schulen in Mannheim stark unterscheidet und sich dies vermutlich auch auf die Präsenz und Intensität des Konfliktes in den jeweiligen Schulen auswirkt. Dass diese jedoch keine Einzelfälle sind, zeigt sich etwa an einer gewalttätigen Demonstration in Mannheim im Jahr 2021, bei der eine israelische Fahne verbrannt, antisemitische Parolen skandiert und Gewalt gegen Polizeibeamte angewendet wurde (Kommunalinfo 2021). Diese fand zu einer Zeit statt, als es bundesweit zu antiisraelischen Kundgebungen kam, die offenbar im Zusammenhang mit militärischen Auseinandersetzungen zwischen der palästinensischen Terrororganisation Hamas und dem israelischen Militär standen. In diesem Zeitraum kam es zu einer Sachbeschädigung an der Mannheimer Synagoge, bei der ein Fenster zerstört wurde (Süddeutsche Zeitung 2021).

Es bleibt festzuhalten, dass sowohl in der Studie von Julia Bernstein (2020) als auch in den Praxiserfahrungen israelbezogener Antisemitismus an Schulen stark verbreitet ist. Dieser scheint (leider) mehrheitsfähig. Aus Sicht der politischen Bildung stellt sich die Frage, wie verfestigt diese Weltbilder sind. Während geschlossene antisemitische Weltbilder durch einzelne Unterrichtssequenzen kaum zu widerlegen sind, lässt sich ein eher auf Unwissenheit beruhender beziehungsweise popkulturell angeeigneter antiisraelischer *Bias*[1] besser durch Argumente erreichen (vgl. Scherr/Schäuble 2006; Schäuble 2012). Doch wie sollen Lehrer*innen mit derartigen Tendenzen umgehen? Eine Antwort darauf

1 engl. Voreingenommenheit.

sollen die Ansatzpunkte von Tami Rickert liefern, die im nächsten Kapitel diskutiert werden.

## 3. Praktische Ansatzpunkte für den Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus in der Schule

In der genannten Handreichung des Kultusministeriums Baden-Württemberg findet sich der von Rickert verfasste Artikel „Grundlegende praktische Ansatzpunkte für den Umgang mit Antisemitismus in der Schule", der auf einer vorausgegangenen Broschüre der Bildungsstätte Anne Frank zu Antisemitismus im außerschulischen Bildungskontext aus dem Jahr 2013 basiert (vgl. Bildungsstätte Anne Frank 2013). In diesem werden Impulse vorgestellt, die zur „Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Rolle und Praxis in der Schule" (Rickert 2019, 66) anregen und hier auf den Kontext israelbezogener Antisemitismus in Haupt- und Werkrealschulen übertragen und durch subjektive Erfahrungen des Autors ergänzt werden sollen. Es werden somit nicht primär fachdidaktische, sondern pädagogische Hinweise gegeben. Doch nicht nur in der außerschulischen Bildung, sondern insbesondere auch in der Hauptschule hängt (politische) Bildung entscheidend von einem wertschätzenden Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnis ab (vgl. Sauer i. d. B.). Häufig sind sich Schüler*innen dieser Schulform nach subjektiver Einschätzung des Autors unsicher ob ihres vorhandenen Wissens und halten dieses aus Angst vor Fehlern oder Verurteilungen zurück. Entscheidend für nachhaltiges Lernen ist jedoch eine Auseinandersetzung mit diesem Vorwissen, die nur in einem angemessenen Unterrichtsklima gelingen wird. Dies scheint insbesondere im Kontext der zahlreichen virulenten Vorurteile und Fehlinformationen im Kontext des Nahostkonfliktes von Bedeutung. Dementsprechend sollten sich Lehrkräfte sowohl mit fachdidaktischen als auch mit pädagogischen Kriterien auseinandersetzen um möglichst erfolgreich und damit nachhaltig zu unterrichten.

Der erste Punkt, das Einnehmen einer *antisemitismuskritischen Perspektive*, betont einerseits die Wichtigkeit eines engagierten Entgegentretens der Lehrer*innen bei Antisemitismus in der Schule, fordert andererseits aber auch „die pädagogische Unschuldsvermutung zum Ausgang des eigenen professionellen Handelns zu machen und die Schüler*innen nicht vorab des Antisemitismus zu verdächtigen" (Rickert 2019, 66). Die Bedeutung dieses für die pädagogische Praxis zentralen Punktes kann wohl kaum überschätzt werden: Wenn Schüler*innen vorschnell als (israelbezogene) Antisemit*innen benannt werden, wird eine inhaltliche Auseinandersetzung verunmöglicht. Rickert empfiehlt Pädagog*innen zudem, sich selbstreflexiv mit ihrer eigenen Sicht auf die Thematik auseinanderzusetzen. Gerade zum Nahostkonflikt äußern sich diese nach Erfahrungen des Autors zum Teil äußerst einseitig und simplifizierend. Daher sollte

insbesondere das Themenfeld israelbezogener Antisemitismus und dessen realpolitische Grundlagen in der Lehrer*innenbildung prominent platziert werden, um vorhandene Vorurteile abzubauen und Lehrkräfte zu sensibilisieren.

Der Ansatz, Betroffene zu schützen, ist selbstverständlich. Dass sich dennoch jüdische Schüler*innen aus Angst vor negativen Konsequenzen nicht bei Lehrer*innen über von Mitschüler*innen artikulierten israelbezogenen Antisemitismus beschweren (vgl. Bernstein 2020, 92) zeigt, dass diese Form der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit bisher zu wenig beachtet wurde. Israelbezogener Antisemitismus muss jedoch auch ohne die Präsenz jüdischer Schüler*innen, in Schule wie Gesellschaft oftmals fälschlicherweise als Repräsentant*innen des israelischen Staates angesehen (vgl. ebd., 64), zurückgewiesen werden. Wie bei anderen Diskriminierungsformen bedarf es keiner Anwesenheit Diskriminierter, um jenen zu widersprechen. Geschützte Lernräume sollen Schüler*innen die Möglichkeit geben, sich mit ihren Einschätzungen und Perspektiven auseinanderzusetzen, um so israelbezogenen Antisemitismus und einseitige Wahrnehmungen des Nahostkonflikts zu dekonstruieren (vgl. Rickert 2019, 68). Rickert beschreibt hier ein weiteres zentrales Kriterium für effektive politische Bildung in der Schule: Nach Erfahrungen des Autors haben sich Schüler*innen oft durch Social Media, Familie und Popkultur einen antiisraelischen *Bias* angeeignet. Um hier ein Lernen zu ermöglichen, müssen diese eine Atmosphäre spüren, in der sie den Eindruck haben, dass ihre Aussagen und Rückfragen nicht moralisch verurteilt werden. Dies ist häufig mit einem über einen längeren Zeitpunkt aufgebauten Vertrauensverhältnis verbunden, das eher von Klassenlehrer*innen erreicht werden kann. Fragen der Schüler*innen, die auf ein Hinterfragen aufgeschnappter Positionen hindeuten, beginnen etwa mit „Das ist jetzt vielleicht ein bisschen dumm, aber ich habe gesehen, dass … Einer hat auf… gesagt, … stimmt das?“. Werden hier vorschnelle Urteile getroffen und Schüler*innen als Antisemit*innen betitelt, werden bei zukünftigen Themen wohl weniger selbstreflexive Fragen gestellt und so ein nachhaltiges Lernen verhindert. Gerade in den Hauptschulen ist dies besonders wichtig, da hier oftmals strikt nach dem Klassenlehrerprinzip gearbeitet wird und lediglich einzelne Fächer von Fachlehrer*innen unterrichtet werden.

Die Rolle und Aufgaben von Lehrkräften sieht Rickert im Kreieren eines angstfreien Raumes, in dem Allparteilichkeit und Bewertungsfreiheit herrschen (vgl. ebd.). Das kann jedoch vorangegangene Punkte verwässern, denn wie sollen diese Kriterien in der Unterrichtspraxis bei von israelbezogenem Antisemitismus geprägten Schüler*innenaussagen umgesetzt werden? Daran schließt sich nach Einschätzung des Autors das Dilemma an, dass Diskriminierungen nicht als politisches Werturteil eingeordnet werden dürfen. Problematische Aussagen sollten stattdessen als zu besprechend benannt und dekonstruiert werden. Geschieht das nicht, wird den Schüler*innen der Eindruck vermittelt,

dass die Darstellung richtig ist und so möglicherweise sogar noch von Mitschüler*innen übernommen wird. Allgemein sollte laut Rickert in der Schule eine diskriminierungskritische Perspektive eingenommen werden. Im Kontext des (israelbezogenen) Antisemitismus wird das Problem in den Schulen oftmals zu muslimischen Schüler*innen ausgelagert (vgl. Follert/Stender 2010). Auch wenn Mansel und Spaiser bei muslimischen Jugendlichen höhere Zustimmungsraten zu von israelbezogenem Antisemitismus geprägten Aussagen nachweisen (vgl. Mansel/Spaiser 2012, 226f.), sprechen gegen diese aus pädagogischer Sicht fatale Homogenisierung aller (vermeintlich) muslimischen Schüler*innen Studien, die der alleinigen Fokussierung auf Muslim*innen zuwiderlaufen und israelbezogenen Antisemitismus als ein gesamtgesellschaftliches Phänomen beschreiben (vgl. Schwarz-Friesel/Reinharz 2012, 19; Zick et al. 2019, 108f.). Zudem wird die Thematisierung von anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser empfohlen (vgl. Rickert 2019, 69f.; vgl. Salzmann i. d. B.). Nach Einschätzung des Autors machen Schüler*innen aus Hauptschulen im Alltag oftmals unterschiedliche Diskriminierungserfahrungen. Durch Anerkennung dieser kann Sensibilität für andere Ausgrenzungsformen und damit eine Basis zum weiteren Unterrichten hergestellt werden. Zu beachten ist jedoch, dass israelbezogener Antisemitismus selten in dieser Form, sondern meist als vermeintliches politisches Werturteil über das Handeln des israelischen Staates geäußert wird und somit vermeintlich außerhalb von Diskriminierungen liegt. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit diesem bedarf nach Meinung des Autors einer Dekonstruktion vorhandener Bilder und eine Fokussierung auf vorschnelle beziehungsweise einseitige Wertungen des Konfliktes. Laut Rickert sollen Pädagog*innen die anti-antisemitische Argumentationen nicht antisemitischer Schüler*innen stärken und sie so zum Widerspruch anregen (vgl. Rickert 2019, 70). Das Liefern von Argumenten scheint zwar mit dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens vereinbar (vgl. Wehling 1977, 179f.), allerdings sollten Schüler*innen nach Einschätzung des Autors im Unterricht zusätzlich durch das Bereitstellen von Informationen und das Widerlegen von falschen Aussagen in die Lage versetzt werden, ein differenziertes Urteil abzugeben. Unterrichtspraktisch können jedoch Schüler*innenaussagen wie „Israel hat Palästina vernichtet“ zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht, inhaltlich erörtert und gegebenenfalls widerlegt werden.

Rickert vertritt die wenig streitbare Meinung, dass Pädagog*innen Antisemitismus immer stoppen und im Plenum als diskriminierend einordnen müssen. Den Praxiserfahrungen des Autors zufolge sollten Lehrkräfte eine Ich-Botschaft senden und auf einen diskriminierungsfreien Klassenraum verweisen. Doch bei Äußerungen zum Nahostkonflikt scheint „Ich finde deine Aussage diskriminierend“ keine passende Antwort zu sein. Stattdessen sollten diese als

schwierig und weiter zu besprechend im Plenum benannt und (zu einem späteren Zeitpunkt) behandelt werden. Da es sich bei israelbezogenem Antisemitismus in vielen Fällen um vermeintliche inhaltliche Positionierungen handelt, sollte ihnen auch auf inhaltlicher Ebene statt mit Ich-Botschaften begegnet werden. Wenn Jüdinnen*Juden jedoch in direkten Personalisierungen als Täter*innen bezeichnet werden, kann diese Strategie wirken, bedarf allerdings ebenfalls inhaltlicher Einordnung. Wichtig ist hierbei auch der Ansatz, die unterschiedlichen Motivationen hinter (israelbezogenem) Antisemitismus wahrzunehmen: Schüler*innen vertreten teilweise unbewusst antisemitische Meinungen. Nicht immer steckt ein Weltbild dahinter, sondern lediglich Unwissenheit auf Grundlage einseitiger Informationen. Andererseits kann israelbezogener Antisemitismus von Schüler*innen nach Einschätzung des Autors auch taktisch eingesetzt werden: Soll durch einen antisemitischen Unterrichtsbeitrag eine Intervention seitens der Lehrkraft erzwungen und eine Unterrichtsstunde abgewendet werden? Teilweise versuchen Schüler*innen durch gezielte Nachfragen und provokante Äußerungen Lehrer*innen von ihrem Plan abzubringen. In der Unterrichtspraxis sollten sich diese nicht von derartigen Aussagen treiben lassen, sondern sie lediglich zurückweisen und beobachten, ob es sich um ein Weltbild handelt. Zudem sollte auch bei diesem zweifellos wichtigen Themenkomplex ein angemessener Umgang mit Desinteresse der Schüler*innen gefunden werden, das konträr zum großen Interesse der Lehrkraft stehen kann. Wie bei anderen Themen interessieren sich auch bei Einheiten zum Nahostkonflikt nicht alle Schüler*innen für den Unterrichtsgegenstand. Dies kann aus unterschiedlichen Gründen, etwa Angst vor einer moralisierenden Stunde, der Fall sein (vgl. Rickert 2019, 72). Pädagog*innen sollten die Bedeutung des Themas zwar unterstreichen, aber dennoch das Desinteresse respektieren. Verweise, dass dies doch für Schüler*innen „aus der Region" besonders interessant sei, wirken erfahrungsgemäß kontraproduktiv.

Insgesamt zeigen sich die Ansatzpunkte von Rickert auch für die pädagogische Praxis zum Nahostkonflikt beziehungsweise israelbezogenen Antisemitismus geeignet. Aus der Unterrichtspraxis des Autors kann die große Bedeutung der Lernatmosphäre bestätigt werden. Nur bei einer offenen Haltung der Lehrkraft gegenüber den Aussagen der Schüler*innen werden sie den Mut finden, Fragen zu stellen, die ihr bisheriges Wissen auf den Prüfstand stellen. Werden Schüler*innen des Antisemitismus verdächtigt oder gar als Antisemit*innen betitelt, wird sich dieses Unterrichtsklima nicht herstellen lassen. Wichtig ist dennoch eine konsequente inhaltliche Einordnung, das Schützen von Betroffenen und insbesondere die Richtigstellung inhaltlicher Falschaussagen. In der Unterrichtspraxis gestalten sich dies besonders herausfordernd, da es sich um keine Beleidigung, sondern ein (vermeintliches) politisches Werturteil handelt. Dementsprechend sollten Lehrer*innen inhaltlich statt mit Ich-Botschaften dar-

auf reagieren. Hier sollte das Ziel die Befähigung der Schüler*innen zur Abgabe eines politischen Werturteils sein, anti-antisemitische Argumentationsmuster sollten primär von den Schüler*innen selbst entwickelt werden. Wie dies in der Praxis gelingen kann, soll im anschließenden Kapitel anhand zweier Beispiele dargestellt werden.

## 4. Unterrichtspraktische Beispiele

In diesem Abschnitt sollen zwei unterrichtspraktische Zugänge vorgestellt und diskutiert werden, die sich in Unterrichtsstunden des Autors als geeignet gezeigt haben: einerseits Graphic Novels und andererseits Social-Media-Beiträge auf Kurzvideoplattformen, hier exemplarisch die Plattform TikTok. Diese stehen stellvertretend für die großen Herausforderungen der politischen Bildung in dieser Schulform: unzureichende Sprachkenntnisse und unausgewogene Darstellungen im Internet.

### 4.1 Graphic Novels

Im dreigliedrigen Bildungssystem kommt Haupt- und Werkrealschulen eine Auffangfunktion zu. In den Klassen befinden sich nicht nur lernschwächere Kinder, sondern auch viele Schüler*innen, die erst kürzlich in den deutschsprachigen Raum immigriert sind. Dementsprechend limitiert das sprachliche Niveau die verfügbaren Unterrichtsmaterialien und Lehrer*innen begeben sich auf die Suche nach reduziertem Material oder alternativen Zugängen. Einer dieser Zugänge sind Graphic Novels. Von diesen behandeln einige auch den Nahostkonflikt (vgl. Munz 2023, 40ff.). Im Vergleich zu Sachtexten reicht ein geringerer Wortschatz aus und Schüler*innen können auch ohne fortgeschrittene Deutschkenntnisse mit diesem Material lernen, da die bildlichen Darstellungen eine Ergänzung zum Text darstellen und das Wissen somit weniger sprachbasiert vermittelt wird. Zu bedenken ist ferner, dass „bei Sachtexten teilweise drastische didaktische Reduktionen vorgenommen werden müssen, sodass Inhalte möglicherweise verfälscht oder unvollständig wiedergegeben werden“ (ebd., 45). Hier zeigt sich ein Grundproblem der politischen Bildung: Es braucht in der Regel umfassende Deutschkenntnisse, um an dieser überhaupt partizipieren zu können. Lehrkräfte in der Hauptschule passen ihr Material sprachlich an, doch ab einem gewissen Level an Reduktion scheint dies wenig gewinnbringend, da komplexe Inhalte nicht mehr vermittelt werden können und fast zwangsweise auf Visualisierungen zurückgegriffen werden muss. Daher eignen sich Graphic Novels aufgrund des narrativen Zugangs und des geringeren sprachlichen Niveaus besonders. Zudem können meist auch nur einzelne Abschnitte dieser

verwendet werden. Bei der Planung von Unterrichtssequenzen mithilfe von Graphic Novels ist jedoch zu beachten, dass diese

- sich eher für einen emotionalen und damit empathiebildenden Zugang als zur Sachwissensvermittlung eignen. Somit müssen sie vielfach durch zusätzliche Materialien ergänzt werden;
- ein hohes Maß an Abstraktionsfähigkeit der Schüler*innen benötigen. Ohne diese wird der Zusammenhang zum Sachgegenstand nur schwerlich hergestellt werden können;
- ein teilweise kindlich wirkendes Format sind. Kann die zu unterrichtende Klasse damit umgehen oder kommt es zu einer Ablehnung des Mediums oder einer Verharmlosung des Lerngegenstandes?

Im Folgenden soll die 2020 erschienene Graphic Novel „Mehr als zwei Seiten: eine Reise von Neukölln nach Israel und in die palästinensischen Gebiete" (Can/Diehl/Eckelmann 2021) vorgestellt werden, die sich als besonders geeignet herausgestellt hat. Sie basiert auf der Projektfahrt einer Schule im Berliner Bezirk Neukölln. Im Nachgang wurden die Erfahrungen zu einem Comic verarbeitet. Dass die Graphic Novel speziell für den Bildungskontext erstellt wurde, wird an der didaktischen Ausrichtung deutlich: im Anschluss an jedes der sechs Kapitel befinden sich ergänzende Sachinformationen und größtenteils durchdachte Aufgabenstellungen, die aufgrund ihrer Handlungsorientierung für den Einsatz in der Hauptschule geeignet sind. In der Unterrichtspraxis des Autors fiel es den Schüler*innen durch die Heterogenität der Protagonist*innen leicht, sich mit diesen zu identifizieren und Empathie für diese aufzubringen. Die sechs Kapitel, die unter anderem die Ursprünge des Konfliktes, arabische Minderheiten in Israel und die palästinensischen Autonomiegebiete thematisieren, sprachen die Interessen der Schüler*innen in der Praxis an und sorgten als Gesprächsimpuls für zahlreiche Fragen, welches Wissen nun richtig sei (vgl. Abb. 1 und Abb. 2). Dies zeigt, dass sich die Schüler*innen inhaltlich mit der Thematik auseinandersetzen und ihr Wissen regruppieren (vgl. Sauer i. d. B.). Viele Einzelbilder der Graphic Novel wirkten (fast) selbsterklärend. In diesen konnte teilweise komplett auf Sprache verzichtet und die Geschichte dennoch weitererzählt werden. Doch auch die Inhalte der Sprechblasen wurden von den Schüler*innen gut verarbeitet, da sie meist passend in die Zeichnungen eingebunden und dialogisch aufgebaut sind, sodass die Textmenge überschaubar wirkt. Durch die jugendlichen Protagonist*innen und das Nacherzählen der Projektfahrt, bei der nicht nur Inhalte, sondern auch der Alltag auf Klassenfahrten dargestellt werden, wirkte es auf Schüler*innen eher wie Literatur- als Politikunterricht. Vorteilhaft ist an „Mehr als zwei Seiten" ferner, dass es sich durch die didaktische Struktur mit Kapiteln und anschließenden Fragen auch gut an die oft engen Rahmenbedingungen des Schulalltags anpassen lässt.

**Abbildung 1. Auszug aus Can/Diehl/Eckelmann (2020, 33).**

OH, IST DAS DA HINTEN NICHT DIE MAUER?
STIMMT! DIE MAUER WURDE VON DER ISRAELISCHEN REGIERUNG ERRICHTET. ISRAEL SAGT, DASS DADURCH TERRORISTISCHE ANSCHLÄGE VERHINDERT WERDEN.
DIE MAUERN UND ZÄUNE SCHRÄNKEN VIELE PALÄSTINENSER*INNEN IN IHRER BEWEGUNGSFREIHEIT EIN. ICH ZUM BEISPIEL MÖCHTE SEIT LANGEM GERN REGELMÄSSIG NACH JERUSALEM FAHREN, UM DORT EINKAUFEN ZU GEHEN, MICH MIT FREUND*INNEN ZU TREFFEN ODER IN DER AL-AQSA-MOSCHEE ZU BETEN. UM EINE ERLAUBNIS ZU ERHALTEN, MUSSTE ICH LANGE WARTEN. VIELE MEINER FREUNDE BEKOMMEN EINE SOLCHE ERLAUBNIS NICHT.
Viele Israel*innen haben Angst vor Terroranschlägen und wünschen sich nichts mehr, als in Frieden und Sicherheit zu leben. Auch viele Palästinenser*innen haben genug von dem Konflikt und hoffen auf die Gründung eines eigenen Staates Palästina, um ein selbstbestimmteres Leben führen zu können. Das klingt erstmal gut miteinander vereinbar, aber es gibt zum Beispiel sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, wo die Grenze zwischen beiden Seiten verlaufen soll. Es gab immer wieder Versuche, eine friedliche Lösung zu finden. Bisher sind die Verhandlungen aber gescheitert.

Abgedruckt mit Genehmigung von Mathis Eckelmann (Illustrator und Grafiker).

**Abbildung 2. Auszug Can/Diehl/Eckelmann (2020, 35).**

EIN BISSCHEN SPÄTER
SO, HIER SIND WIR VERABREDET! DA TREFFEN SICH ISRAELISCHE UND PALÄSTINENSISCHE ELTERN, DEREN KINDER IM KONFLIKT GESTORBEN SIND.
PARENTS CIRCLE
IRGENDWIE KANN ICH MIR NICHT VORSTELLEN, WIE MAN DANN NOCH ZUSAMMENARBEITEN KANN. DIE MÜSSEN SICH DOCH HASSEN, ODER?
HERZLICH WILLKOMMEN! ICH BIN AARON AUS JERUSALEM UND DAS IST HADI AUS BETHLEHEM.
VOR EINIGEN JAHREN WURDE MEINE TOCHTER BEI EINER SCHIEF GELAUFENEN MILITÄROPERATION GETÖTET. AARON HAT SEINE TOCHTER BEI EINEM ANSCHLAG AUF EINEN BUS VERLOREN.
NACHDEM MEINE TOCHTER ERMORDET WURDE, WAR ICH VERZWEIFELT. ALLES ERSCHIEN MIR UNFAIR UND SINNLOS. ICH WÜNSCHTE MIR RACHE!
MIT DER ZEIT WURDE MIR EIN GEDANKE ABER IMMER WICHTIGER: NIEMAND SOLL SO ETWAS SCHRECKLICHES ERLEBEN MÜSSEN!
MIR GING ES GANZ ÄHNLICH! IRGENDWANN WAR MIR KLAR, DASS ICH ETWAS TUN MUSS, UM DAS ERLEBTE ZU VERARBEITEN UND ZU VERHINDERN, DASS SO ETWAS WIEDER PASSIERT.

Abgedruckt mit Genehmigung von Mathis Eckelmann (Illustrator und Grafiker).

Anhand dieses Beispiels zeigt sich, welche Ansätze in Hauptschulklassen funktionieren: Statt längerer Sachtexte sollten die Inhalte in schüler*innennahe Geschichten integriert und durch Visualisierungen ergänzt werden. Regelmäßig müssen Lehrkräfte aber auch auf Input vonseiten der Schüler*innen, etwa in Form von social media Beiträgen reagieren. Der Umgang mit diesen soll im nächsten Abschnitt vorgestellt werden.

## 4.2 TikTok

Im Jahr 2021 publizierte die Amadeu Antonio Stiftung einen Bericht zu Antisemitismus in sozialen Netzwerken (Amadeu Antonio Stiftung 2021). Darin wurden aktuelle Inhalte dargestellt, die sich oftmals in Bezugnahmen zu Handlungen des israelischen Staates äußerten und teilweise eindeutig als israelbezogener Antisemitismus einzuordnen waren. Die auf Plattformen wie TikTok oder Instagram präsenten Inhalte erscheinen Pädagog*innen mitunter kompliziert und lassen sich ohne Vorwissen kaum verstehen, da vielfach sogenannte Templates[2] verwendet werden. Diese stammen in der Regel aus vorangegangenen Beiträgen und enthalten Informationen, die für eine korrekte Interpretation notwendig sind. Die Bedeutung dieser Plattformen wird durch die (jugendlichen) Nutzerzahlen von sozialen Netzwerken wie TikTok deutlich: So nutzen laut Koch (2022) 88 % der 14-bis 29-Jährigen diese regelmäßig. Es ist davon auszugehen, dass politische Meinungsbildung dort (unbewusst) stattfindet. Dies geschieht unter anderem durch emotionalisierende Videos, da die Algorithmen der Plattform diese besonders häufig vor die Augen jugendlicher Nutzer bringen (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2021). Im Schulalltag können diese Beiträge gut eingebunden werden, da innerhalb kurzer Zeit meist ganze Klassen populäre Videos und deren Produzent*innen kennen und so der Lebensweltbezug gegeben scheint. Die Videos sollten in Unterrichtsstunden erst gemeinsam angeschaut und dann kritisch eingeordnet werden: Fragen nach Glaubwürdigkeit, Intention und Wirkungsweise des Videos können den Schüler*innen Medienkompetenz vermitteln. Ferner sollten auch die dargebotenen Fakten überprüft und gegebenenfalls eingeordnet werden, woraus sich ertragreiche Unterrichtsgespräche ergeben können. Die Herausforderung für Lehrkräfte besteht im Auswählen und Einordnen geeigneter Inhalte zu Israel beziehungsweise dem Nahostkonflikt, da sich diese, obgleich politisch fragwürdig, häufig nicht klar als israelbezogener Antisemitismus kategorisieren lassen. Dennoch erscheint es problematisch, dass Schüler*innen auf dieser Plattform selten mit Informationen konfrontiert werden, die das dargebotene, häufig einseitig antiisraelische Konfliktverständnis anfechten. Daher sollten sie sich im Unterricht mit Darstellungen

2 auf Deutsch etwa Schablonen.

auseinandersetzen, die ihnen bereits bekannten Narrativen widersprechen. Entsprechende Unterrichtssequenzen zum sogenannten Nahostkonflikt finden im Spannungsfeld eines von Rassismus geprägten Raumes Schule statt, weshalb darauf geachtet werden sollte, dass keine Pauschalvorwürfe bezüglich der Vertrauenswürdigkeit von muslimisch gelesenen Personen geäußert werden und die dargelegte Quellenkritik auch bei anderen Personengruppen durchgeführt wird.

Exemplarisch soll das skizzierte Vorgehen an einem äußerst populären Video der Studentin Cinin Abuzeed erörtert werden, das unter anderem auf der Social-Media-Plattform TikTok platziert wurde. Darin beschreibt die 19-Jährige Ende April 2023 ihre Behandlung am Flughafen Ben Gurion in Tel Aviv während einer versuchten Einreise nach Israel im gleichen Monat (vgl. Abuzeed 2023a, b). Die deutschsprachigen Videos wurden bis Ende August über acht Millionen Mal aufgerufen. Einzelne Nutzer*innen zweifeln den Wahrheitsgehalt der zweiteiligen Filmreihe an, da sie inhaltliche Widersprüche zwischen ihrem Bericht und den veröffentlichten Videos vermuten. Angeblich sei der deutschen Staatsbürgerin von israelischen Beamt*innen aufgrund ihrer palästinensischen Familienbiografie die Einreise verweigert worden, ihr sei Gewalt angedroht und sie sei rassistisch beleidigt worden. Ferner habe sie zahlreiche Demütigungen in Form von verweigerten Toilettengängen, Anrufen und Schlafmöglichkeiten ertragen und sie habe letztlich einen Rückflug nach Deutschland antreten müssen. Israel wird in ihren Darstellungen als rassistisch motivierter Aggressor dargestellt, gegen den sie sich heldenhaft wehrt. Derartig einseitige Videos finden sich in Vielzahl auf der Plattform und können ein von israelbezogenem Antisemitismus geprägtes Weltbild weiter bestärken. Auch wenn in diesem Video nicht alle Kriterien von diesem erfüllt werden, dämonisiert es den israelischen Staat doch deutlich: In einer Sequenz beschreibt sie, dass mit ihr auf eine Abschiebung wartende arabischstämmige Deutsche am nächsten Tag nicht in ihrem Flieger aufzufinden waren, was mit einer rhetorischen Pause und einem tiefen Blick in die Kamera kombiniert wird. Möglicherweise bekommen so Schüler*innen den Eindruck, dass der israelische Staat diese Personen verschwinden lässt. Videos wie dieses wirken bei Schüler*innen aufgrund ihrer Emotionalität, werden nur selten kritisch hinterfragt und prägen deren Sicht auf den Konflikt. Es ist ferner davon auszugehen, dass sie aufgrund der Funktionsweise des Plattformalgorithmus vermehrt ähnliche Videos zu Gesicht bekommen (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2021). Sind diese der einzige Zugang zur Thematik, wird es den Schüler*innen aufgrund der Einseitigkeit der konsumierten Inhalte kaum gelingen, ein differenzierteres Urteil abzugeben und sollten daher im Unterricht behandelt werden.

Zurückgreifend auf Tami Rickert sollten Lehrkräfte hierbei neben dem Prinzip der diskriminierungskritischen Perspektive auch das der geschützten Lern-

räume beachten: Schüler*innen sollten Fragen stellen und Aussagen zum Video tätigen dürfen, die als Grundlage gemeinsamer Nachforschung dienen und so gegebenenfalls korrigiert werden können. Nur durch das Zulassen jeder Nachfrage kann die von ihr geforderte Atmosphäre kreiert und (Vor-)Urteile überdacht werden. Inhaltlich kann anhand des Videos an der Medienkompetenz der Schüler*innen gearbeitet und ein kritischer Blick auf derartige Beiträge eingeübt werden, der aufgrund der vielen versteckten politischen Inhalte auf Videoplattformen auch abseits dieses Videos benötigt wird. Um dies zu erlernen, sollten sich Schüler*innen unter anderem mit abweichenden Darstellungen beschäftigen. Hier bieten sich (übersetzte) Beiträge der Zeitungen *Haaretz* oder *Welt* an, die der Interpretation Abuzeeds widersprechen (vgl. Shezaf/Peleg 2023; welt.de 2023). Laut der in diesen Quellen zitierten israelischen Behörde wurde ihre Einreise verweigert, da sie keine Einreisegenehmigung für ihren geplanten Aufenthalt im Gebiet der palästinensischen Autonomiebehörde hatte. Diese muss von Inhabern einer palästinensischen ID, wie Abuzeed, im Voraus mit der israelischen Behörde Cogat koordiniert werden (vgl. welt.de 2023). Diese Erklärung unterscheidet sich deutlich vom Narrativ im populären Video und kann im weiteren Verlauf der Sequenz thematisiert werden.

Es ist bedeutsam, dass der Unterricht an derartige Inhalte aus der Lebenswelt der Schüler*innen anknüpft und versucht, diese einzuordnen. Allerdings kann im Politikunterricht weder der genaue Verlauf der skizzierten Geschehnisse rekonstruiert werden, noch sollte dies dessen Ziel sein. Bei plötzlich auftretenden Themen können Lehrer*innen zunächst kaum handeln, sondern lediglich auf bekannte Beiträge in sozialen Medien reagieren. Daher sollten Schüler*innen in einer ersten Auseinandersetzung mit sich vom Narrativ des Videos unterscheidenden Darstellungen konfrontiert werden. Allerdings bieten sich solche Videos auch als Einstieg in Unterrichtseinheiten an, die die aufgegriffenen Inhalte weiter vertiefen, da die Schüler*innen wohl erst nach weiterführender Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand ein differenzierteres Urteil abgeben können. Thematisiert die Schule solche Videos nicht, besteht die Gefahr, dass sich deren Narrative bei den Schüler*innen festsetzen und Einstieg in zahlreiche weitere auf den Plattformen präsente Antisemitismusformen sind (vgl. Bildungsstätte Anne Frank o. J.). Daher sollten sich Pädagog*innen mit Sozialen Medien auseinandersetzen, aktuelle Narrative kennen und diese in ihrer Unterrichtspraxis verwenden.

## 5. Fazit

Der Handlungsbedarf ist aufgrund des virulenten israelbezogenen Antisemitismus und einseitiger Konfliktwahrnehmungen in Hauptschulen offensichtlich. Lehrer*innen fällt es aber bis heute schwer, inhaltlich und pädagogisch auf diese

vermeintlichen Werturteile zu reagieren. Unterstützend können hier die Ansatzpunkte von Tami Rickert wirken, auch wenn sie auf die spezifische Herausforderung des Themenkomplexes angepasst werden müssen. Diese besteht in einem inneren Konflikt der Schüler*innen zwischen den Informationen, die sie in und außerhalb der Schule bekommen. Die Bearbeitung dieser Dissonanz bedarf eines geschützten pädagogischen Raumes, der nur durch längere Beziehungsarbeit zu den Schüler*innen herzustellen ist. Nur dann werden sich Schüler*innen mit diesem Gegensatz auseinandersetzen und ihr vorhandenes Wissen möglicherweise neu anordnen. Neben dieser pädagogischen Arbeit ist zudem der Einsatz von spezifischen fachdidaktischen Zugängen nötig, etwa durch Nutzung von Graphic Novels und TikTok-Videos. Einerseits wird darin sprachlich reduziert gearbeitet, andererseits werden Inhalte aus dem Alltag der Schüler*innen aufgegriffen und eingeordnet. Wenn Lehrkräfte diese Hinweise beherzigen, kann es ihnen gelingen, für die Schüler aufschlussreiche Stunden zu kreieren und diese so zur kriterienorientierten Urteilsbildung zu befähigen.

## Literatur


Abuzeed, Cinin (2023a): (pt.1) Der Aufenthalt am Ben Gurion Flughafen in Tel Aviv. Online unter https://www.tiktok.com/@cinxn_/video/7225966313959607578, letzter Zugriff 19.04.2024.

Abuzeed, Cinin (2023b): (pt.2) Der Aufenthalt am Ben Gurion Flughafen in Tel Aviv. Online unter https://www.tiktok.com/@cinxn_/video/7225989836732239131?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7237565686711682587, letzter Zugriff 19.04.2024.

Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2021): de:hate report 3. #Antisemitismus in der Popkultur. Israelfeindschaft auf Instagram, TikTok und in Gaming-Communitys. Berlin.

Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Bonn.

Bernstein, Julia (2021): Israelbezogener Antisemitismus. Erkennen – handeln – vorbeugen. Weinheim.

Bildungsstätte Anne Frank (o. J.): Unsere TikTok-Kampagne #GemeinsamgegenAntisemitismus. Online unter https://www.bs-anne-frank.de/mediathek/kampagnen/unsere-tiktok-kampagne-gemeinsamgegenantisemitismus, letzter Zugriff 23.04.2024.

Bildungsstätte Anne Frank (2013): Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main. Online unter https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Publikationen/Themenhefte/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf, letzter Zugriff 23.04.2024.

Can, Mehmet/Diel, Jamina/Eckelmann, Mathis (2021): Mehr als 2 Seiten. Eine Reise von Neukölln nach Israel und in die palästinensischen Gebiete. Berlin.

Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike (2020): Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen. Berlin.

Follert, Guido/Stender, Wolfram (2010): „das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt“: Antisemitismus bei Schülern in der Wahrnehmung von Lehrern und Schulsozialarbeitern – Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: dies./Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S. 199–223.

Koch, Wolfgang (2022): Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2022. Reichweiten von Social-Media-Plattformen und Messengern. Online unter https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2022/2210_Koch.pdf, letzter Zugriff 23.04.2024.

Kommunalinfo Mannheim (2021): Brennende Israelfahnen und Pfefferspray: Eskalation bei FreePalestine-Demo in Mannheim. Online unter https://kommunalinfo-mannheim.de/2021/05/16/brennende-israelfahnen-und-pfefferspray-eskalation-bei-freepalestine-demo-in-mannheim/, letzter Zugriff 23.04.2024.

Mansel, Jürgen/Spaiser, Viktoria (2012): Antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten. Eigene Diskriminierungserfahrungen und transnationale Einflüsse als Hintergrundfaktoren. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin, S. 220–239.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2019): Wahrnehmen – Benennen – Handeln. Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Stuttgart.

Munz, Max (2023): Israel und der Nahostkonflikt. Eignen sich Graphic Novels für den Unterricht? In: Politisches Lernen, 1+2/2023, S. 40–45.

Rickert, Tami (2019): Grundlegende praktische Ansatzpunkte für den Umgang mit Antisemitismus in der Schule. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2019), S. 66–73.

Salzborn, Samuel (Hrsg.) (2020): Schule und Antisemitismus: politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim.

Schäuble, Barbara (2012): „Anders als wir“. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung. Berlin.

Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2006): Ich habe nichts gegen Juden, aber …“ – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Berlin.

Schmid, Josef: Werkrealschule. Online unter https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/werkrealschule-54062, letzter Zugriff 23.04.2024.

Schwarz-Friesel, Monika/Reinharz, Jehuda (2012): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin.

Shezaf, Hagar/Peleg, Bar (2023): German Palestinian Deported From Israel After Being Held for 32 Hours at Airport. In: Haaretz.com v. 27.4.2023. Online unter https://www.haaretz.com/israel-news/2023-04-27/ty-article/.premium/german-palestinian-deported-from-israel-after-being-held-for-32-hours-at-airport/00000187-c421-d628-ade7-c7e1e35b0000, letzter Zugriff 19.04.2024.

Süddeutsche Zeitung (2021): Unbekannter zerstört Scheibe an Mannheimer Synagoge, 13.05.2021. Online unter https://www.sueddeutsche.de/politik/extremismus-mannheim-unbekannter-zerstoert-scheibe-an-mannheimer-synagoge-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-210513-99-584319, letzter Zugriff 23.04.2024.

Wehling, Hans Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.

welt.de (2023): Israel verweigert 19-jähriger Deutsch-Palästinenserin die Einreise v. 27.4. Online unter https://www.welt.de/politik/deutschland/article245034430/Israel-verweigert-19-jaehriger-Deutsch-Palaestinenserin-die-Einreise.html, letzter Zugriff 23.04.2024.

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (Hrsg.) (2019): Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn.

# Die antisemitische Situation – Verunsicherungen nach dem 7. Oktober 2023

Enno Stünkel

*Abstract: Mit dem Gedankenmodell der **antisemitischen Situation** wird eine Überlegung vorgestellt, der aus der Arbeit in Fortbildungen zum (schulischen) Umgang mit Antisemitismus entstanden ist. Durch Interpretation und die Aufmerksamkeit auf Resonanzen soll eine reflektierte Wahrnehmung der gesellschaftlichen Dynamik des Antisemitismus befördert werden, die emotionalen und rationalisierenden De-Realisierungen in Bildungssettings entgegenwirkt und Anregungen zur Unterbrechung der Tradierung des Antisemitismus gibt.*

## 1. Distanz

Eine Erinnerung an eine Fortbildung zu Antisemitismus im Sommer 2023: Thematisch standen an dem Tag die Auswirkungen von Israelfeindschaft auf das Leben von Jüdinnen*Juden in Deutschland im Mittelpunkt. Während einer Gruppenreflexionsphase herrschte eine lastende Stille. Da hinein sagte jemand: „Ich habe das Gefühl, immer wachsam sein zu müssen." Spiegelte das die Schilderung eines Juden, der am Vormittag von der Sorge gesprochen hatte, ob seine Kinder hier noch werden leben können? Nein, es schien eher eine Stimmung unter den nicht-jüdischen Teilnehmer*innen auszudrücken, etwas wie ein Gefühl des Misstrauens gegen sich selbst, Zweifel an der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit. Versuchsweise wurde das Wort „wachsam" durch „aufmerksam" ersetzt. Wieder setzte Schweigen ein, aber etwas änderte sich – und das ließ sich später so formulieren: Für einen Moment war eine Verkehrung zu spüren: Die jüdische Perspektive (auf der bewussten Ebene schien das die bedrohte, die unterlegene, die zu schützende Position) erschien lebendig. Der Blick der Mehrheit darauf aber erschien erstarrt, isoliert und von einem Selbstzweifel gelähmt, der jetzt aufmerksam betrachtet werden konnte. Einer benannte das Gefühl von Traurigkeit. Jemand stellte die Frage: „Wie schaffen wir die Offenheit, die wir brauchen, um die Wörter, die Gefühle zu deuten? Wir brauchen mehr Konflikt, also mehr Lebendigkeit." Das regte folgende Überlegung an: Wie können wir die Konflikte bearbeiten, an denen allein Antisemitismus tatsächlich zu fassen ist? Denn allzu leicht bleibt bei aller Bereitschaft, sich mit Antisemitismus auseinanderzusetzen, der Versuch dazu hilflos: De-Realisierungen und andere Abwehrbewegungen nehmen der Auseinandersetzung den Gegenstand. Es scheint, als wäre das,

was man Antisemitismus nennt, irgendwo, aber nie hier. Als käme er aus dem Nirgendwo.

> „Viele Lehrkräfte stellen einen Bezug zu Antisemitismus in der Schule her, indem sie sich passiv dazu in Beziehung setzen. Insofern Lehrkräfte Antisemitismus als Problem an ihrer Schule wahrnehmen, drückt sich eine solche passive Haltung darin aus, dass Antisemitismus trotz seiner Manifestation als etwas gilt, das ‚eigentlich' kein Problem im Schulalltag ist und dem sie unbeteiligt gegenüberstehen" (Bernstein 2020, 140).

Wir sind gewohnt, in solchen Reaktionen Abwehrstrategien zu erkennen, die in der alltäglichen Bildungsarbeit in der Regel zu Distanzierungen und zur Bagatellisierung von antisemitischen Erfahrungen führen. Lehrkräfte

> „sehen sich als *anti-antisemitisch* eingestellt [...] Ihre Distanzierungsstrategien verlaufen zum größten Teil entlang vielfältiger De-Thematisierungsstrategien mit mehrdeutigen, gar widersprüchlichen Erwartungen wie auch emotionalen Aufladungen von allen Themen und Fragen, die mit Juden oder ‚Jüdischem' in Zusammenhang gebracht werden" [Herv. im Orig.] (Chernivsky 2017, 276).

Das kann dazu führen, dass sie antisemitische Ressentiments weitergeben, ohne das zu intendieren oder zu bemerken.

Nach den Massakern des 7. Oktober stellt sich die Frage, wie diese Weitergabe zu unterbrechen wäre, in einer zugespitzten Weise. Seitdem sehen wir eine sich in internationaler medialer Vernetzung vollziehende Ausbreitung von Antisemitismus, die man mangels eines besseren Ausdrucks als „psychische Ansteckung" (Loewenstein 1968, 38) bezeichnen mag. Begleitet wird diese pandemische Ausbreitung von einer ebenso kollektiven Empathie-Verweigerung, die wirkt, als würde auch hier Geschichte wiederholt. Die Erschütterung, die Israel und die jüdische Welt getroffen hat, besteht auch in dem Entsetzen, dass Israel nicht in der Lage war, vor einem neuen antisemitischen Massaker (ein hilfloses Wort) zu schützen. Auch jeder Versuch der Antisemitismuskritik hat mit der schockhaften Einsicht umzugehen, die einer Erinnerung gleichkommt, „wie sie im Augenblick einer Gefahr aufblitzt" (Benjamin 1991, 695). Es ist diese Situation, in der die Erinnerung an die anfangs genannte Gruppenreflexion so weit entfernt erscheint. Gleichwohl soll versucht werden, eine der daraus entstandenen Überlegungen hier vorzustellen.

Wenn wir unter Antisemitismus ein Konglomerat aus oftmals unterschwellig bleibenden historischen Erfahrungen und im weitesten Sinn kulturell und intergenerationell vermittelten Affekten und Bildern verstehen, denen ein hohes Maß an wahnhaften Vorstellungen beigegeben ist, wird verständlich, dass

es schwerfällt, die Wirkungsmächtigkeit eines so heterogenen und jede Rationalität beschädigenden Phänomens anzuerkennen. Nicht einfacher wird das dadurch, dass dem Phänomen auch noch der Charakter des sich anscheinend immer Wiederholenden zukommt und die Frage, was Reminiszenz ist und was neue Realität, irritiert.

In den postnazistischen Gesellschaften ist das Wissen und Nichtwissen um Antisemitismus in spezifischer Weise strukturiert. Die Frage, welche handlungsmotivierende Funktion antisemitische Vorstellungen zukommen kann, ist dort mitbestimmt von familiengeschichtlich blinden Stellen.

> „Die heutigen Nachfahren der damaligen Tätergesellschaft kommen zwangsläufig in direkte Berührung mit Antisemitismus über das *Erfahrungswissen der Generationen* in Form verbaler Ausdrucksweisen, nonverbaler Kommunikation und familiär erteilter Aufträge" [Herv. im Orig.] (Chernvisky 2017, 271).

Das aber ist in der Regel ein verleugnetes oder abgewehrtes Wissen. Die Wahrnehmung von Antisemitismus ist tabuisiert, nicht die antisemitische Praxis. In der Konfrontation mit den Nachrichten über das folgenschwerste antisemitische Massaker nach 1945 konnte dieses Erfahrungswissen aktiviert oder aktualisiert werden. In Fortbildungen und in Beratungen in den Monaten nach den Massakern des 7. Oktober 2023 ließ sich häufig eine *Verunsicherung* spüren. „Ich möchte an meinen Werten festhalten", so formulierte es eine Sozialarbeiterin, „aber das ist meine deutsche Perspektive, die ich anderen nicht aufdrängen will." Das Selbstbild nicht-antisemitisch zu sein, ist da – aber es wirkt, als wäre es durch eine Loyalität infrage gestellt, die sie gegenüber den Jugendlichen empfindet, mit denen sie arbeitet, und von denen sie annimmt, sie würden jetzt allesamt als antisemitisch gelten. Jemand aus der Runde ergänzte: „Wir haben ja überall diesen engen Meinungskorridor. Da wird sehr schnell verurteilt."

Angesichts dieser Verunsicherung steht vor der Aufgabe, antisemitismuskritische Bildungsformate bereit zu stellen (wonach ein großer Bedarf formuliert wird) vielleicht dringender die andere Aufgabe, zu verstehen, woher diese Verunsicherung rührt, wie das Wissen um die Gewalt des 7. Oktober wahrgenommen wird und auf welche Resonanzen es trifft. Dazu müssen Emotionen wahrgenommen werden, Äußerungen und Inszenierungen interpretiert werden. Das soll im Folgenden an einer öffentlichen, medial vermittelten Szene versucht werden. Im Anschluss soll das Gedankenmodell der *antisemitischen Situation* eingeführt werden und an einer beispielhaft konstruierten Fortbildungssituation diskutiert werden.

## 2. Die roten Hände – Plädoyer für das Interpretieren

> „Gewalt ist Sprache in physischer Gestalt. Sie übermittelt Botschaften und setzt Zeichen. So war der von der Hamas am 7. Oktober in den israelischen Ortschaften des westlichen Negev von Gaza her ausgeübten Gewaltorgie ein unverkennbares Menetekel eingeschrieben: Sie stellt der israelischen Bevölkerung einen Vernichtungstod in Aussicht. Eine solche Gewalt ist genozidal. […] Ein Schock durchfuhr das jüdische Gemeinwesen. Die genozidale Botschaft war dort verstanden worden. Israel wird nicht mehr das sein, was es gewesen war“ (Diner 2023).

Wurde die Botschaft auch von denen verstanden, die in der Berliner Universität der Künste (UdK) einen Monat später eine merkwürdige Performance aufführten? Am 13. November versammelten sich Studierende, verlasen die Namen der im Krieg gegen die Hamas getöteten palästinensischen Kinder und klagten die Leitung der UdK an, die in einer Erklärung den Angriff der Hamas verurteilt hatte. Norbert Palz, der Präsident der Universität, stellte sich dem Protest und suchte das Gespräch.

> „Eigentlich wollte Palz jetzt sein Handeln mit ein paar Argumenten begründen. Er versuchte es, doch er hatte kaum einen Satz zu Ende gesprochen, da brüllten die Studenten. […] Die Sprache, in der das alles ausgetragen wurde, war Englisch; das Wort, das am häufigsten fiel, hieß ‘condemn!’, Verurteilen Sie den Genozid! Verdammen Sie den Rassismus! Verdammen Sie den Kolonialismus! Es war, auf eine beängstigende Art, perfekt orchestriert und choreographiert. ‘I think that Hamas…’ ‘Condemn colonialism! It’s all German propaganda.’ Immer lauter, mit Megafonen und Stimmen, die sich überschlugen“ (Seidl 2024, 155f.).

Derartige Inszenierungen – perfekt orchestriert und beängstigend – sind eine globales Phänomen. Vor allem auf den Straßen, in den Universitäten und Kunstinstitutionen des Westens hat sich eine Protestszene etabliert, deren Happenings, Demonstrationen und Blockaden durch soziale Medien geteilt werden und die sich so aneinander orientieren. Die Sprechchöre, die in Call-and-Response jede vorgegebene rhythmische und verbale Variation unfehlbar nachahmen, transportieren zwei Botschaften. Die eine richtet sich – wie in Berlin an den Direktor – an diejenigen, die als Schuldige angesprochen werden: “You can’t hide, we charge you with genocide” ist einer der typischen Slogans, der andere: “Shame on you”. Die Verdammungsformeln können sich gegen das Museum of Modern Art in New York, gegen Institutionen wie die Universitäten, oder in Berlin (London, Paris und weltweit) gegen Starbucks und McDonalds richten.

Der Krieg, den die Hamas begonnen hat und den Israel gegen die Terrororganisation führt, wird in diesen Manifestationen kontrafaktisch als Genozid bezeichnet. Mit performativen Ausrücken wie „condemn“ und „shame“ wird über Ausschluss und Zugehörigkeit entschieden. Es geht um eine Freund-Feind-Bestimmung, um eine homogene Gruppe, vielleicht auch um das Übertönen von Zweifeln oder Mehrdeutigkeiten. Es geht – das war auch in Berlin offenkundig – nicht um eine Diskussion. Die mit der Schuldzuweisung verbundenen Forderungen zielen auf den Abbruch aller Beziehungen zu Israel. In diesem Kontext werden die Aktionen dann in der medialen Öffentlichkeit häufig als Proteste gegen den Krieg interpretiert, als Forderung nach einem Waffenstillstand. Dem entgegen steht aber die andere Botschaft, die jene Manifestationen prägen, auch wenn die entsprechenden Slogans in Deutschland häufiger als in den USA oder in Großbritannien durch Auflagen untersagt werden. Sie lauten typisch: “From the river to the sea – Palestine is almost free”, “Free, free Palestine” und “Only one solution, intifada revolution”. So folgt der moralischen Verdammung Israels (und aller, die es vermeintlich oder tatsächlich unterstützen) der Aufruf zum gewaltsamen Handeln.

Zurück zu der Aktion in der UdK. Auffallend an ihr war ein symbolischer Überschuss, der interpretationsbedürftig ist:

> „Die meisten trugen schwarze Kleidung und schwarze Corona-Masken, und die Innenflächen ihrer Hände waren blutrot bemalt. Das sei ein Zeichen dafür, dass Blut klebe an den Händen deutscher Politiker, die den israelischen Krieg mit Waffenlieferungen unterstützten, sagten die einen. Das sei ein indigener Brauch, sagten andere, wobei unklar blieb, welche Indigenen solche Bräuche pflegen“ (ebd., 154).

Wurde hier eine Szene nachgestellt, die aus der Geschichte des israelisch-palästinensischen Konflikts bekannt ist und ikonisch für Schrecken auf der einen, Begeisterung auf der anderen Seite steht? Die vorgezeigten blutbeschmierten Hände verwiesen dann auf die Hände, die ein Palästinenser der feiernden Menge entgegenhielt, bedeckt mit dem Blut zweier israelischer Soldaten, die im Jahr 2000 in einer Polizeistation in Ramallah gelyncht wurden. War diese Anspielung absichtlich? Teilnehmende haben das zurückgewiesen. Es bleibt ein merkwürdiges Symbol. Warum haben die, die protestieren wollen, die roten Hände? Woher rührt der Eindruck, dass hier etwas ritualisiert dargestellt wird? Claudius Seidl, dessen hier bereits mehrfach zitierter Bericht zuerst am 28. November 2023 in der FAZ veröffentlicht wurde, beschreibt die Wirkung, die die „politischen Performance“ hinterlassen habe, so:

> „Auf jeden Fall war sie so laut, aggressiv und furchterregend, dass es fast zwei Wochen gedauert hat, bis die Nachricht sich auch außerhalb der UdK

> herumzusprechen begann. Was zum einen daran liegt, dass jene, die diese Ereignisse beobachtet haben, erst einmal zu entsetzt waren, als dass sie den Drang verspürt hätten, das alles weiter zu erzählen" (ebd.).

Übertrieben? Es sind ähnliche Reaktionen, die sich beobachten lassen, wenn wir antisemitische Inszenierungen im geschützten Rahmen einer Fortbildung zu verstehen versuchen. Das, was wahrgenommen wird, ist zunächst eine emotionale Botschaft, die Furcht erregt – und die oftmals nicht gut zu ertragen ist. Schnell stellt sich dann die Suche nach einer Lösung ein: Das kann eine Deutung sein, die das Ganze verharmlost, den antisemitischen Gehalt weginterpretiert. Oder eine, die die Szene exotisiert, dramatisiert, die Lösung in einer Bestrafung der Akteure sucht.

Worin aber liegt das Aggressive und Furchterregende, dass man an der Performance wahrnehmen konnte? Eine mögliche Deutung wäre: Die theatralische Zurschaustellung von moralischer Wut mit all den exaltierten Emotionen und dem Zeichen der blutbeschmierten Hände gewinnt ihren gespenstischen Charakter dadurch, dass die antisemitische Gewalt gegen Jüdinnen*Juden, die gerade geschehen war, von den Akteuren vergessen schien. Dazu würde der Abbruch der Kommunikation passen, die Ausblendung anderer Perspektiven und eben auch die Unkenntnis über die Bedeutung der blutbeschmierten Hände im Kontext der israelisch-palästinensischen Geschichte. Darin wird die *antisemitische Situation* kenntlich, deren Teil die Performance ist. Das, was ausgeblendet, geleugnet wird (der antisemitische Terror) holt die Akteure in ihrer eigenen Symbolik wieder ein.

Norbert Palz wird in Seidls Bericht mit den Worten zitiert, er habe in einen Abgrund geschaut, dessen Existenz er lange erahnt habe. Auch diese Aussage sollte interpretiert werden: Der Abgrund hat sich vorher aufgetan – die spukhafte Performance hat nur etwas sichtbar gemacht: die antisemitische Gewalt und eine Reaktion darauf, bei der naheliegt, dass eben diese Gewalt den (unbewussten) Wunsch bei den Studierenden geweckt hat, sie zu wiederholen.

> „Allem Anschein nach sollten diese abscheulichen Verbrechen die israelische Bevölkerung ganz ausdrücklich an den Holocaust erinnern. […] Der 7. Oktober sollte der israelischen Öffentlichkeit ganz explizit und unmittelbar vermitteln, dass sich ein neuer Holocaust jederzeit wiederholen kann" (Hartmann/Ebbrecht-Hartmann 2024, 67).

Das wäre in dieser Interpretation so zu ergänzen: Die Erinnerung ist überall verstanden worden. Der Angriff auf Israel hat auch eine Resonanz gefunden in dem *Erfahrungswissen der Generationen*, dem die wahnhafte Vorstellung von jüdischer Macht mit dem gleichzeitigen antisemitischen Wissen um die Wehr-

losigkeit von Jüdinnen*Juden geläufig ist. Der reale Schutz, den Israel dagegen bedeutet, war am 7. Oktober in Frage gestellt. Entfacht das den Furor?

In der aggressiven Artikulation der moralischen Verdammung – am unpassenden Objekt und mit so seltsam unkontrollierten Mitteln– lässt sich die Verbindung eines moralischen Impetus mit verfolgender Praxis ausmachen, die als ein zentrales Movens in der Wiederholung antisemitischer Haltungen gelten muss. Der Anspruch, die Welt vor den Machenschaften einer bösen Macht zu retten – die Kriege verursacht, die Welt versklavt usw. – ist dem Antisemitismus eigen und muss immer wieder als Maske verstanden werden, die die eigenen wahnhaften Gewaltphantasien oder Gewalttaten verdeckt – was nie ganz gelingt. Der Wiederholungszwang, der die Geschichte der antisemitischen Gewalt zu bestimmen scheint, lässt sich mit dem Begriff der „persekutorischen Schuld" fassen, den Wolfgang Hegener auf den Antisemitismus angewandt hat:

> „Mit jedem Akt der Verfolgung müssen sich die Antisemiten der Schuld der Juden und ihrer eigenen ‚heiligen Unschuld' vergewissern, und werden den Zweifel und die Angst doch nicht los. Ganz im Gegenteil: Mit jeder Verfolgung nimmt die Schuld und das ‚schlechte Gewissen' zu und mit ihr die unbewusste Angst vor rachsüchtiger Bestrafung, die dann erneut projiziert werden muss" (Hegener 2019, 90).

Wenn wir die überschießende Theatralik und die Inszenierung in den Protesten gegen Israels Krieg gegen die Hamas entsprechend verstehen als Reaktion auf die Massaker des 7. Oktober, in dem sich „persekutorische Schuldgefühle" äußern, sehen wir, dass die antisemitische Situation den Zusammenhang von Gewalttat, Wiederholungszwang und antisemitischer Artikulation hervorbringt. Das Schuldgefühl steht in diesem Zusammenhang als „rachsüchtiges Bestrafungsbedürfnis im Dienste des Todestriebes" (ebd., 89 im Anschluss an H. G. Nunberg). Das Vorherrschen einer solchen Angst lässt sich in der aggressiven Zurückweisung des „Vorwurfs des Antisemitismus" erkennen. Aggressiv ist die Zurückweisung dann, wenn mit ihr die Auseinandersetzung verweigert wird, indem der Kritik an Antisemitismus pauschal unterstellt wird, sie werde „in bad faith" vorgebracht als Mittel, um Machtinteressen durchzusetzen (vgl. Hirsh 2010). Artikulationen dieser „soziale[n] Angst" (Hegener 2019, 89) – die Angst vor dem „Vorwurf des Antisemitismus" – sind in der antisemitismuskritischen Bearbeitung entsprechender Inszenierungen zu erwarten.

## 3. Resonanzen

Die vorgeschlagene Interpretation der Aktion in der UdK soll Verständnismöglichkeiten eröffnen, die in der antisemitischen Situation aufscheinen, die aber

durch die schnell bereitstehenden De-Thematisierungstendenzen verworfen, übersehen oder als zu bedrohlich zurückgewiesen werden. Ängste zu formulieren, Unheimliches und Unverständliches zu bemerken, kann als Hinweis genommen werden. Die Wahrnehmung und Artikulation solcher Gefühle kann in sensibilisierenden Fortbildungen ein wichtiger Zugang zum Verständnis der antisemitischen Situation sein.

Das Gedankenmodell der „antisemitischen Situation" ist dabei der Versuch, Elemente eben dieser gesellschaftlich realen Situation in antisemitismuskritischen Bildungsformaten aufzurufen und die Resonanzen sichtbar oder erfahrbar zu machen, die sie bei den Teilnehmer*innen finden, und die eine Gruppe konstituieren oder verändern. Dabei wird der Begriff der Situation gewählt, um auf Beziehungen hinzuweisen. Es geht nicht um Innen oder Außen, Gesellschaft oder Individuum, sondern um deren Verbindungen. Nicht Eigenes und Fremdes, sondern die Zusammengehörigkeit von beidem. Es handelt sich um einen Grenzbegriff, der die Aufmerksamkeit auf die Übergänge lenken soll, um Resonanzen zu bemerken, die die Tradierung antisemitischen Erfahrungswissen befördern und die dessen Verstehen erschweren oder verhindern. Werner Konitzer hat darauf hingewiesen,

> „daß [sic] es weitaus vielversprechender sein könnte, den Antisemitismus weniger als ein statisches denn als ein dynamisches Phänomen zu begreifen, eher als ein interpersonales Phänomen denn als individuelle Einstellung einer oder mehrerer Personen[,] eher als ein Konglomerat flüchtig erhobener, gleichwohl stets identischer Verdächtigungen und Vorwürfe denn als eine Weltanschauung im spezifischen Sinn eines in sich geschlossenen Überzeugungssystems" (Konitzer 2005, 33).

Die Frage lautet dann nicht: „Wer ist Antisemitin, Antisemit?" oder: „Ist das antisemitisch?", sondern: „Wie verhalte ich mich in einer antisemitischen Situation?". Naheliegende Möglichkeiten wären:

- produzierend, reproduzierend, wiederholend, verstärkend, zustimmend, rechtfertigend.
- Oder: widersprechend, unterbrechend, ironisierend, spiegelnd, sich der Situation entziehend.
- Oder auch: Abwartend, zusehend, mitlachend, bremsend, beschleunigend.
- Oder: So tun, als wäre nichts, übersehend, überhörend, missverstehend, umdeutend, nicht verstehend.

Die Frage lautet auch: Aus welcher Perspektive nehme ich die Situation wahr? Gehört die (vermutete oder tatsächliche) Abwesenheit von Jüdinnen*Juden zu der antisemitischen Situation?

Die gesellschaftlich nicht erfolgte Aufarbeitung des die Real- und Kulturgeschichte durchziehenden Antisemitismus beschädigt die (realen oder imaginierten) Beziehungen zu dem, was als jüdisch wahrgenommen wird. Yigal Blumenberg hat in diesem Zusammenhang von einer „Gegenbesetzung" gesprochen, die die „Beziehung zum Judentum und dessen Trägern dem Verdikt eines Erinnerungsverbotes unterwirft und sich im wesentlichen als judenfeindliches Ressentiment manifestiert, das als solches in seiner zentralen Bedeutung nicht mehr erkannt wird" (Blumenberg 1997, 1117). Das Modell der antisemitischen Situation versucht, diese *zentrale Bedeutung* verständlich zu machen. Es geht darin nicht um die Entzifferung einzelner antisemitischer Chiffren, sondern um eine Einsicht in die Dynamik, in der sich das Ressentiment in der akuten Situation aktualisiert:

> „Diese Gegenbesetzung besitzt vielerlei Facetten (in unterschiedlichem Grad an Bewußtheit) und läßt das Kollektiv der Juden in den bekannten Vorurteilen, die sich um keine Widersprüche sorgen, erscheinen: U. a. als ‚Landfremde'; als die Minderheit par exellence; als die Anderen schlechthin; als Gottesmörder, die ‚trotzig' und ‚hartnäckig' an ‚ihrem' Alten und Tradierten festhalten und zugleich macht- und geldgierig die Moderne repräsentieren, die das ‚Alte' und ‚Bewährte' zu zerstören trachtet; als Intellektuelle etc. […] Die zu konstatierenden Schwierigkeiten der Trauer- bzw. Erinnerungsarbeit entstammen – über die schier unerträgliche Ansehung des Zivilisationsbruchs durch die Shoa hinaus – einer hermetischen Tradition des Antisemitismus, der – qua kultureller Selbstverständlichkeit – nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird. Es macht ganz den Eindruck, als existiere der Antisemitismus als kulturelle Konstante und über Jahrhunderte tradierte Gegenbesetzung gewissermaßen als ‚zweite Haut'" (ebd.).

Die jüngsten Kontroversen um Begriff, Definition und Bedeutung von Antisemitismus lassen sich unter diesem Blick unschwer als ein Konflikt um die „hermetische Tradition" lesen. Die Hermetik zu brechen setzt voraus, ihr Aufmerksamkeit zu geben. Die Abwehr der Wahrnehmung von Antisemitismus dagegen bleibt in der Tradition und führt in der Regel selbst wieder zur Projektion.

Unter gewissen Bedingungen – zu denen Zeit und die Bereitschaft gehören, ein Arbeitsbündnis einzugehen – lassen sich die Wirkungen der hermetischen Stereotypwiederholung erkennen. Erkennen meint hier etwas Anderes, als die Chiffren und ihre Geschichte zu kennen. Diese Kenntnisse bloß zu vermitteln steht immer in der Gefahr, zur Tradierung der Chiffren ungewollt beizutragen. Zu erkennen wäre stattdessen die Deformierung der Wahrnehmung, die sich in den Stereotypen zeigt. Der eingangs geschilderte Eindruck des lastenden Schweigens, der Starre und des Mistrauens gegen sich selbst, lässt sich jetzt als Hinweis auf das Ressentiment verstehen. Seine lähmende und wirklichkeitsent-

wertende Wirkung wird spürbar – und kann darüber seine bestimmende Kraft verlieren.

Abschließend sei an einem Beispiel gezeigt, zu welchen Einsichten in Resonanzen die Untersuchung der *antisemitischen Situation* in einer Gruppe führen kann. In Workshops mit Lehrer*innen haben wir in den Monaten nach dem 7. Oktober 2023 ein über TikTok verbreitetes Video der marokkanischen Influencerin Lamia gezeigt.[1] Die Gruppe tauschte sich über das Gesehene aus, dessen Inhalt und Form die Bildungsstätte Anne Frank so zusammengefasst hat:

> „Die junge Frau, die auf ihrem Account aufwendige Schminkvideos hochlädt, erzählt eine verfälschte Geschichte des Palästinakonflikts im Stil einer Volksweise, während sie nach und nach eine Palästinenserflagge auf ihr Gesicht aufträgt. Den Umriss des Staats Israel füllt sie mit schwarzer Farbe, weiße Linien lassen den Umriss des Felsendoms oder der Al-Aqsa-Moschee erahnen, ähnlich wie im Emblem der Hamas. Im osmanischen Reich hätten Juden, Christen und Muslime friedlich im Land Palästina zusammengelebt, während ein ‚bärtiger Mann' den Zionismus erfunden habe, heißt es in dem Lied, das eine abgewandelte Version des Shantys ‚Wellerman' des schottischen Folksängers Nathan Evans ist und von zahlreichen jungen Frauen auf TikTok verbreitet wird. Es habe einen Plan der Juden gegeben, das Land zu stehlen, der irgendwann nicht mehr zu verbergen gewesen sei. Dieser Zeitpunkt sei das Jahr 1948 gewesen, als der israelische Staat gegründet wurde. Das Wort Staat setzt Lamia in Anführungszeichen" (Berendsen/Schnabel 2024, 22).

Erste Reaktionen wie „ganz schön einseitig" zielten auf mögliche inhaltliche und didaktische Interventionen: Sollte man Schüler*innen, die solche Videos konsumieren, eine andere Perspektive anbieten? Welches Wissen über den „Nahost-Konflikt" ist nötig, um die Aussagen einordnen zu können? Dem antisemitischen Gehalt des Videos kam die Gruppe darüber zunächst nicht näher. Die Frage nach dem, was nach einigen Minuten noch in Erinnerung war, führte zur Identifizierung von zwei Aussagen, an denen sich vor allem Resonanzen bemerkbar machten.

Zunächst der Anfang:

> "There once was a land called Palestine/Where Christians, Muslims and Jews lived fine" (Lamia 2023).

Die Vorstellung, dass Angehörige der drei Religionen friedlich und gut miteinander lebten, erschien dabei als ein positiver Anknüpfungspunkt. Wäre das nicht

1 Das Video wurde möglicherweise entfernt, ist aber in Form von Screenshots dokumentiert in Berendsen/Schnabel (2024, 22f.).

ein Ziel, das alle teilen könnten? Tatsächlich ruft die Formulierung aber auch Fragen und Unsicherheiten auf, die im Sinne der angeführten Resonanzen in einer *antisemitischen Situation* verstanden und analysiert werden müssen. Die verführerische Idee einer ursprünglichen Idylle, in der alle friedliche miteinander leben, negiert die Herrschaftspraxis des im Song ausdrücklich genannten Osmanischen Reichs, ignoriert die nationalen Konflikte und übersieht die antisemitische Propaganda und die Pogrome der Zeit vor der Staatsgründung Israels. Gerade die Negierung des Antisemitismus kann – wie oben dargelegt – in einer Gegenbesetzung zur erneuten Abwertung des Jüdischen führen. In unserem Zusammenhang geschah das häufig über die Thematisierung der Frage, wer „denn eigentlich Jude" ist.

Die Verweise auf den Kolonialismus und der Begriff der Apartheid schreiben den historischen und aktuellen Konflikt um Land und Souveränität um in eine manichäische Erzählung von Macht und Unschuld. Diese Gut- und Böse-Aufteilung verunsichert und lässt Lehrkräfte oft nach Abmilderungen suchen. Vorgeschlagen wird dann, dass man unterscheiden müsse zwischen Israel, seiner Regierung und den Jüdinnen*Juden weltweit. In der Kommunikation des Videos aber werden Begriffe wie Apartheid und Kolonialismus aus ihren geschichtlichen Kontexten gelöst. Die seit dem Oktober 2023 wieder kursierende, kontrafaktische Behauptung, Israel begehe einen Genozid, zeigt, wie kritische Begriffe entleert und entwertet werden bis zu dem Punkt, an dem sie Wortmarken sind, die Denken und Erinnerung zerstören und offen werden für jeden projektiven Gebrauch. In Resonanz gehen die so um ihren Gehalt gebrachten Begriffe mit den aus dem Arsenal des Antisemitismus stammenden Bilder und Stereotypen: Die Motive des Gottesmords und des Ritualmords, des Landfremden, des Landraubs, die Konstruktionen von Machtlosigkeit und Macht und die verschwörungsideologische Deutung von Geschichte wirken dann gleichsam als Vorprägungen der Wahrnehmung. Sie geben den Behauptungen ihre vermeintliche Plausibilität. Die vielleicht wirksamste Resonanz wird mit den Zeilen

> "Then more and more jews arrived seeking refuge and that's all right/
> Until their plan to steal the land was no longer to hide" (Lamia 2023)

aufgerufen. In den Fortbildungen haben wir mit der Diskrepanz gearbeitet, die durch die zwei unterschiedlich konnotierten Aussagen hervorgerufen wird:

– Aussage (1) Sie kamen als Flüchtlinge „and that's allright" und
– Aussage (2) „until their plan to steal the land was no longer to hide".

Wäre nicht die freundliche, inkludierende Aussage (1) gegen die abwertende Aussage (2) stark zu machen?

Sollte man also Schüler*innen umso deutlicher erklären, welches Leid die Jüdinnen*Juden in erfahren hatten – um die Empathie zu stärken?

Hier käme die Absicht, die vermeintliche Einseitigkeit aufzulösen, dem Versuch gleich, die antisemitische Situation zu negieren. Was in dem Video geschieht, ist eine Verdichtung des antisemitischen Judenbilds nach der Shoah: Die gleiche Gruppe firmiert als Opfer und als Täter mit einem „versteckten Plan".

Was in der Resonanz auf diese Formulierungen im Video deutlich werden kann: Hier geht es um tektonische Bilder und Vorstellungen. Sie sind ineinandergeschoben und bezeichnen Stellen, an denen etwas aufbricht. Die psychologische Dynamik der Verschwörungsideologien wird aktiviert: Im Bild der Jüdinnen*Juden als Ohnmächtige und mächtige Verschwörer mit dem geheimen Plan, der ruchbar wird, entsteht das Gegenbild zur Selbstwahrnehmung des Verschwörungsgläubigen: Ohnmächtig einer satanisch bösen Bedrohung ausgeliefert, kippt mit dem Enttarnen der Verschwörer die eigene Position in die der Allmacht: der Entmachtung des satanisch Bösen, der Erlösung. Die historische Bekräftigung dieser Wahnidee – das, was ihr Lockung und Plausibilität gibt – ist die straflose Verfolgung und Ermordung von Jüdinnen*Juden über Jahrhunderte, schließlich die beispiellose Vernichtung. Kein antisemitischer Verschwörungsglaube heute wirkt ohne das Wissen um die Möglichkeit der Vernichtung. Das Massaker des 7. Oktober war eine Erinnerung daran: In der idyllischen Geschichtsklitterung des Videos wird diese Erinnerung aufgerufen und verdrängt. Ein „befreites Palästina" – mithin die Vernichtung Israels – wird als nahe bevorstehend verkündet: „Be on the right side of history".

Die Abwehr der Wahrnehmung des Antisemitismus kann in *persekutorischer Schuld* zur Projektion und zur Vernichtungswut führen. Das gilt auch für die Geschichte und Gegenwart des Antisemitismus in den panarabischen, palästinensischen und islamistischen Bewegungen, dessen Existenz bestritten oder deren Bedeutung bagatellisiert wird. Ein antisemitismuskritisches Geschichtswissen könnte eben diese Geschichten zusammendenken mit den Umdeutungen und Schuldumkehrungen, die bereits während der Shoah in die Formulierungen eines Post-Shoah-Antisemitismus eingearbeitet wurden.

## 4. Grenzen

Bei dem Vorschlag, die *antisemitische Situation* zu imaginieren, handelt es sich, das sei noch einmal betont, um ein Gedankenmodell, das nicht einfach in beliebigen Formaten anzuwenden wäre – etwa in einer Art Aufstellung oder Rollenspiel. Die Frage sollte präsent sein und bleiben: Wo befinde ich mich in dieser Situation und welche Wahrnehmungsmöglichkeiten und Handlungsoptionen habe ich? Es ist als ein System von Überlegungen und Erkundungen, die interpretiert werden müssen und aus denen sich Anregungen gewinnen lassen, die es ermöglichen sollen, im (pädagogischen) Handeln Situationen zu schaffen, in der die Verstärkung und Bestärkung von Antisemitismen vermieden werden kann,

in der es möglich wird, sich der realen antisemitischen Situation mit möglichst wenig Verzerrungen und Abwehrhaltungen so zu stellen, dass eine antisemitische Dynamik gebrochen wird. Der Versuch, diese Dynamiken des Antisemitismus in einem (Fort)Bildungssetting verständlich zu machen, dient der Stärkung von Kräften, die hilfreich sind, um die *psychische Ansteckung* zu unterbrechen.

Als der Psychoanalytiker Bernhard Kamm im Rückblick erklärte, warum er das nationalsozialistische Deutschland verlassen hat, obwohl er anders als seine jüdischen Kolleg*innen dazu nicht gezwungen war, verwies er darauf, dass er um sich herum eine „von Paranoia dominierte[n] Umwelt" erlebte. „Wer kann in so einer Umwelt beweisen, daß [sic] Gedanken nicht zu Taten führen?" (Lockot 1985, 214). Vielleicht wäre es das, was in einem antisemitismuskritischen Bildungsformat bestenfalls erreicht werden kann: Die Vorwegnahme einer Welt, in der der antisemitische Wiederholungszwang, dessen Gründe gesellschaftlich fortdauern, gebrochen wäre, in der Gedanken und Taten zu trennen sind und es Auswege gäbe aus der Paranoia der Verfolgung.

## Literatur

Benjamin, Walter (1991): Über den Begriff der Geschichte. In: ders., Abhandlungen. Gesammelte Schriften. Band I.2, hrsg. von Tiedemann, Rolf/Schweppenhäuser, Hermann. Frankfurt am Main, S. 691–704.

Berendsen, Eva/Schnabel, Deborah (2024): Die TikTok-Intifada. Der 7. Oktober & die Folgen im Netz. Analyse und Empfehlungen der Bildungsstätte Anne Frank. Frankfurt am Main.

Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim.

Blumenberg, Yigal (1997): Antisemitismus als Gegenbesetzung von Erinnerung. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 12/1997, S. 1115–1160.

Chernivsky, Marina (2017): Biographisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main, S. 269–280.

Diner, Dan (2023): Sprachen der Gewalt, in: FAZ v. 25.10.2023, S. 9.

Hartmann, Deborah/Ebbrecht-Hartman, Tobias (2024): Von der Unmöglichkeit, einfach weiterzumachen. In: Martini/Bittermann (2024), S. 65–70.

Hegener, Wolfgang (2019): Schuld-Abwehr. Psychoanalytische und kulturwissenschaftliche Studien zum Antisemitismus. Gießen.

Hirsh, David (2010): Accusations of malicious intent in debates about the Palestine-Israel conflict and about antisemitism – The Livingstone Formulation, 'playing the antisemitism card' and contesting the boundaries of antiracist discourse. In: transversal, 1/2010, S. 47–77. Online verfügar unter https://research.gold.ac.uk/id/eprint/7144/1/hirsh_transversal_2010.pdf, letzter Zugriff am 30.03.2024.

Konitzer, Werner (2005): Antisemitismus und Moral. Einige Überlegungen. In: Mittelweg 36, 2/2005, S. 24–35.

Lockot, Regine (1985): Erinnern und Durcharbeiten. Zur Geschichte der Psychoanalyse und Psychotherapie im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main.
Loewenstein, Rudolph M. (1968): Psychoanalyse des Antisemitismus. Frankfurt am Main.
Martini, Tania/Bittermann, Klaus (Hrsg.) (2024): Nach dem 7. Oktober. Essays über das genozidale Massaker und seine Folgen. Berlin.
Seidl, Claudius (2024): Die Politik der Verdammnis. In: Martini/Bittermann (2024), S. 154–170.

# Die Autor*innen

Brüning, Christina (Prof.'in Dr.'in)

ist Professorin für Didaktik der Geschichte an der Philipps-Universität Marburg. Sie lehrt und forscht überwiegend im Bereich der Zeitgeschichte, der historisch-politischen Bildung und der Public History u. a. zu Antisemitismus, Genocide Education, Rassismus und Gender Studies.

Cohen, Keren (Dr.'in)

is a postdoctoral research fellow at the Ben-Gurion University in Israel. Her research focuses on modern and contemporary theatre, performance and film and deals with questions of intermediality, interculturalism, gender, ritual, national identity and the intersections between politics and art.

Fava, Rosa (Dr.'in)

ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet zu Rassismus, Antisemitismus, Migration und Diversität aus historischer und aktueller sowie wissenschaftlicher und praxisorientierter Perspektive. Ihr Artikel spiegelt die Erfahrungen als Leiterin der ju:an-Praxisstelle antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit der Amadeu Antonio Stiftung in Berlin bis Ende 2023.

Firsova-Eckert, Elizaveta (Dr.'in)

Studium der Bildungswissenschaft in Berlin und Amsterdam. Leitende wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Wirkungsforschung, der Antisemitismusforschung und der Politischen Bildung zum Nahostkonflikt.

Haury, Thomas (Dr.)

Studium der Soziologie und Neueren und Neuesten Geschichte an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Dissertation zum „Antisemitismus von links" (Hamburg 2002). Letzte Veröffentlichungen: Antisemitismus gegen Israel, Hamburg 2021 (zusammen mit Klaus Holz); Das Einfache, das doch so schwer zu machen ist? Zum Streit um die Definition von Antisemitismus, in: Jahrbuch für Antisemitismusforschung 32 (2023), S. 289-318.

Müller, Helen Sophia (M. A.)

studierte in Berlin, Mannheim und Istanbul Politikwissenschaften. Sie ist seit vielen Jahren in der antisemitismus- und diskriminierungskritischen Bildungsarbeit tätig. Derzeit arbeitet sie hauptsächlich freiberuflich zu den Themen Israel/Palästina, Antisemitismus und Rassismus, Antidiskriminierung und Geschlechtergerechtigkeit.

Munz, Max (St. Ex.)

ist Lehrkraft an der Uhland-Werkrealschule in Mannheim, promoviert und lehrt an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und beschäftigt sich mit Möglichkeiten der antisemitismuskritischen Bildung in Haupt- und Realschulklassen.

Nolte, Amina (M. A.)

ist Soziologin und politische Bildnerin bei disruptiF – feministisch bilden und beraten e. V. Von 2017 bis 2021 war sie Referentin bei der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus, wo sie schwerpunktmäßig zu den Themen Antisemitismus, Rassismus und Nahost-Konflikt Schulungen und Materialien für Multiplikator*innen der politischen Bildung entwickelt und durchgeführt hat.

Salzmann, Sebastian (M. A.)

hat Sozialwissenschaft, Philosophie und Geschichte studiert und promoviert gegenwärtig zu indo-europäischen Verflechtungen antimoderner Diskurse. Er ist Koordinator des Präventionsbereichs bei der Servicestelle für Antidiskriminierungsarbeit, Beratung bei Rassismus und Antisemitismus (SABRA) in Düsseldorf.

Sauer, Michael (St. Ex.)

ist Regionaler Fachberater für das Fach Sozialkunde in Rheinland-Pfalz und lehrt Fachdidaktik Sozialkunde an der RPTU in Kaiserslautern mit dem Forschungsschwerpunkt auf der Didaktik des Nahostkonflikts. Er publiziert Unterrichtswerke zum Thema und leitet seit vielen Jahren Studienfahrten in die Region.

Schubert, Kai E. (M. A.)

studierte Politikwissenschaft, Jüdische Studien und Interdisziplinäre Antisemitismusforschung in Berlin und Potsdam. Seit 2020 ist er Doktorand am Institut für Politikwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen und Stipendiat des Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerks.

Stünkel, Enno (M. A.),

Studium der Kunstgeschichte, der Philosophie sowie der Mittleren und Neuen Geschichte, tätig in der Politischen Bildung und gegenwärtig in der Leitung von Fortbildungsprojekten zu Antisemitismuskritik (https://perspektiven-gegen-antisemitismus.de).

Voß, Johanna (M. A.)

studierte Integrierte Europastudien, das Honors Program for Peace and Conflict Studies (Haifa) und Public History. Sie ist als Bildungsreferentin im Bereich antisemitismus- und diskriminierungskritischer Bildungsarbeit tätig. Aktuell arbeitet sie zu den Themen Israel-Palästina, Antisemitismus und Rassismus, diskriminierungskritische Schulentwicklung und Geschlechtergerechtigkeit.

Wolf, Christoph (Prof. Dr.)

ist Professor für Soziale Arbeit im dualen Studium an der IU Internationale Hochschule am Campus Hannover. Er promovierte 2020 am Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover.

# Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung

Wie in der Schule über den Nahostkonflikt sprechen? Wie Schüler*innen für Antisemitismus sensibilisieren? Seit dem 7. Oktober 2023 stehen Bildungsinstitutionen verstärkt vor der Herausforderung, diese mit Überforderung und Verunsicherung verbundene Thematik zu bearbeiten. Der Band bietet einen Überblick über empirische Erforschung und Praxis des pädagogischen Umgangs mit israelbezogenem Antisemitismus und Nahostkonflikt. Die Beiträge untersuchen, wie Bildungsakteure in Deutschland den mit dem israelisch-arabischen Konflikt zusammenhängenden Antisemitismus behandeln und welche Herausforderungen und Chancen sich dabei ergeben. Konkrete innovative pädagogische Konzepte zeigen Wege, Lernenden ein besseres Verständnis des Konflikts zu ermöglichen und sie zu kritischem Denken anzuleiten.

**Die Herausgeber*innen:**
**Dr. Elizaveta Firsova-Eckert,** wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Institut für Didaktik der Demokratie, Leibniz-Universität Hannover
**Kai E. Schubert, M.A.,** Doktorand, Institut für Politikwissenschaft,
Justus-Liebig-Universität Gießen

ISBN 978-3-8474-3099-5

9 783847 430995

www.budrich.de

Titelbildnachweis: lehfeldtmalerei.de